

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA (PPGHIST)

**ROMANCES AUTOBIOGRÁFICOS E TERROR DE ESTADO NO
BRASIL:** reflexões e propostas de abordagens de textos literários nas aulas de
História

MARCOS VINICIUS FERREIRA TRINDADE

São Luís
2021

MARCOS VINICIUS FERREIRA TRINDADE

**ROMANCES AUTOBIOGRÁFICOS E TERROR DE ESTADO NO
BRASIL:** reflexões e propostas de abordagens de textos literários nas aulas de
História

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão com vistas à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carine Dalmás.

São Luís
2021

Trindade, Marcos Vinicius Ferreira.

Romances autobiográficos e Terror de Estado no Brasil: reflexões e propostas de abordagens de textos literários nas aulas de História / Marcos Vinicius Ferreira Trindade. – São Luís, 2021.

110 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Carine Dalmás.

1.

1. Ensino de História. 2. História e Literatura. 3. Romances Autobiográficos. 4. Terror de Estado. 5. Resistência Cultural. I.Título.

CDU 94(81).088:82-31

MARCOS VINICIUS FERREIRA TRINDADE

**ROMANCES AUTOBIOGRÁFICOS E TERROR DE ESTADO NO
BRASIL: reflexões e propostas de abordagens de textos literários nas aulas de
História**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em História da Universidade Estadual do
Maranhão com vistas à obtenção do título de Mestre.

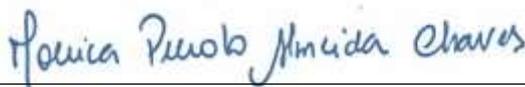
Aprovada em: 24/09/2021

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Carine Dalmás (Orientadora)

(PPGHIST/UEMA)



Profa. Dra. Monica Piccolo Almeida Chaves (Arguidora)

(PPGHIST/UEMA)



Prof. Dr. Fábio Henrique Monteiro Silva (Suplente)

(PPGH/UFMG)

Prof. Dr. Fábio Henrique Monteiro Silva (Suplente)

(PPGHIST/UEMA)

São Luís

2021

Aos meus pais, Lindoaldo e Rosângela, pelo apoio incondicional no meu caminhar e por sempre me recordarem que o conhecimento liberta.

Aos pesquisadores desse país que, mesmo em tempos adversos, lutam por suas pesquisas e confirmam que só a ciência salva e destrói mitos.

AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação de mestrado em condições normais já é algo trabalhoso. Escrever em meio à pandemia, com a doença nos rodeando e com um governo que não proporciona expectativas de melhorias para a população é angustiante. Acredito que em primeiro lugar devo agradecer por não ser mais um número, estar vivo e por concluir essa etapa mesmo com todas as adversidades enfrentadas.

Meu agradecimento e, sobretudo, meu reconhecimento pelo esforço dos meus pais para que eu sempre colocasse o estudo em primeiro lugar. Lindoaldo Trindade e Rosângela de Jesus Silva Ferreira Trindade também fazem parte desse trabalho, desde o momento de seleção até o apoio na finalização da escrita e defesa. Vencemos mais uma etapa com a certeza que muitas outras virão.

À minha Orientadora, Prof.^a Dr.^a Carine Dalmás, que se tornou um exemplo profissional para mim, agradeço por toda a etapa de construção dessa dissertação. Obrigado pela oportunidade de expandir meu repertório, pelos apontamentos, sugestões, compreensão e principalmente pela autonomia nesse trabalho.

Devo agradecer também à Prof.^a Dr.^a Monica Piccolo Almeida Chaves e à Prof.^a Dr.^a Adriane Aparecida Vidal Costa, primeiro por aceitarem participar das bancas de qualificação e de defesa final e, também, pelas contribuições dadas durante a avaliação do texto preliminar da dissertação que foram imprescindíveis para a conclusão da pesquisa.

É importante agradecer à família que escolhi: Jennyfer Lemos, Amanda Santos, Rafael Nunes, Gleyciane Frazão, Larisse Ribeiro, Philippe Rezende, Antônio Venâncio. Muito obrigado pelos 10 anos de convivência e pelo apoio. Como diz a canção, “fue un placer coincidir en esta vida”.

À minha amiga e irmã Fernanda Nilbre pelas incontáveis vezes que foi meu porto seguro na nossa caminhada. Cada vez mais a admiração que sinto por você aumenta e tenho a certeza que o futuro te reserva maravilhosas surpresas. Obrigado por sempre estar ao meu lado mesmo com a distância.

Agradeço também ao Dr. Carlos Antonio Sousa, por sempre apoiar o meu entusiasmo acadêmico e que permitiu não somente a mim, como também aos demais funcionários do órgão em que trabalhávamos, a oportunidade de continuar a busca pelos seus sonhos. Agradeço também às minhas (ex) companheiras de equipe que em pouco tempo tornaram-se pessoas especiais: Jandira Duailibe, Cristina Costa e Tatiane Bergo.

Meu muito obrigado aos meus colegas de Mestrado, pelo ano inicial em que trocamos experiências nas disciplinas e pela ajuda mútua existente entre a turma. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão, na figura dos professores e técnicos administrativos que não mediram esforços para a oferta do ensino público e gratuito proporcionado.

Os textos, sem dúvida: mas todos os textos. E não só os documentos de arquivos em cujo favor se cria um privilégio [...]. Mas também, um poema, um quadro, um drama: documentos para nós, testemunhos de uma história viva e humana, saturados de pensamento e de ação em potência. FEBVRE, Lucien. Combates pela História I. Lisboa: Editorial Presença, s.d., p. 31.

RESUMO

Neste trabalho analisamos o uso da literatura como fonte histórica e sua abordagem nas aulas de História da Educação Básica. As obras literárias *Em câmara lenta* (1977), de Renato Tapajós e *O que é isso, companheiro?* (1979), de Fernando Gabeira constituem as fontes primárias do presente estudo. A partir delas procuramos demonstrar e propor formas de abordagem da repressão sistemática e violenta desencadeada pela Ditadura Empresarial-Militar brasileira (1964-1985) e os processos de resistência política e cultural organizados pelas vítimas do terror de Estado. Do ponto de vista teórico-metodológico nossa proposta explora a relação entre história e literatura e suas contribuições para a construção de saberes históricos na Educação Básica, operando na interface das memórias individuais e coletivas proporcionada pelo caráter autobiográfico das obras. Por último, apresentamos o paradidático HISTÓRIA, LITERATURA E MEMÓRIAS DA RESISTÊNCIA EM SALA DE AULA: propostas de abordagens de textos autobiográficos no ensino básico, voltado para professores de História do 9º ano do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. História e Literatura. Romances autobiográficos. Terror de Estado. Resistência Cultural.

ABSTRACT

In this work we analyze the use of literature as a historical source and its approach in the History of Basic Education classes. The literary works *In slow motion* (1977), by Renato Tapajós and *What is that, companion?* (1979) by Fernando Gabeira are the primary sources of this study. From them, we seek to demonstrate and propose ways to approach the systematic and violent repression triggered by the Brazilian Corporate-Military Dictatorship (1964-1985) and the processes of political and cultural resistance organized by the victims of State terror. From a theoretical-methodological point of view, our proposal explores the relationship between History and Literature and their contributions to the construction of historical knowledge in Basic Education, operating at the interface of individual and collective memories provided by the autobiographical character of the works. Finally, we present the paradigmatic HISTORY, LITERATURE AND MEMORIES OF RESISTANCE IN THE CLASSROOM: proposals for approaches to autobiographical texts in basic education, aimed at History teachers in the 9th grade of Elementary School.

KEYWORDS: Teaching History. History and Literature. Autobiographical novels. State Terror. Cultural Resistance.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Capa e contracapa da 2ª ed. de Em câmara lenta.	38
Imagem 2 - Capa da 7ª ed. de O que é isso, companheiro? e o seu autor, Gabeira.....	47

LISTA DE SIGLAS

AI-5 – Ato Institucional nº 5.

ALN – Ação Libertadora Nacional.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

COLINA – Comando de Libertação Nacional.

DCTM – Documento Curricular do Território Maranhense

DOI-CODI – Destacamento de Operações de Informações – Centro de Operações e Defesa Interna.

DSN – Doutrina de Segurança Nacional

IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática.

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996.

MR-8 – Movimento Revolucionário 8 de Outubro.

OBAN – Operação Bandeirantes

OLAS – Organização Latino-Americana de Solidariedade.

PC – Partido Comunista.

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

PPGHIST/UEMA – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão.

SNI – Serviço Nacional de Informações

UFMA – Universidade Federal do Maranhão.

UNE – União Nacional dos Estudantes.

VAR-Palmares – Vanguarda Armada Revolucionária Palmares.

VPR – Vanguarda Popular Revolucionária.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – TERROR DE ESTADO: repressão, violência e censura.....	26
CAPÍTULO 2 – “QUERO LHE CONTAR COMO VIVI”: as representações da resistência cultural a partir de Tapajós e Gabeira.....	37
2.1 EM CÂMARA LENTA E O TERROR DA TORTURA.....	37
2.2 MEMÓRIA COLETIVA DA GUERRILHA A PARTIR DE O QUE É ISSO, COMPANHEIRO?	47
CAPÍTULO 3 – AUTOBIOGRAFIA, LITERATURA DE RESISTÊNCIA E LITERATURA DE TESTEMUNHO: os caminhos das disputas da memória	58
3.1 “UMA MANEIRA DE SER ESCUTADO”: autobiografia e o percurso narrativo da literatura de resistência	58
3.2 LITERATURA DE TESTEMUNHO: a representação do terror	68
CAPÍTULO 4 – ELABORAÇÃO DO PARADIDÁTICO E O USO METODOLÓGICO DE AUTOBIOGRAFIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	75
4.1 LITERATURA COMO DOCUMENTO: percepções do uso da literatura como testemunho nas aulas de história	75
4.2 HISTÓRIA, LITERATURA E MEMÓRIAS DA RESISTÊNCIA EM SALA DE AULA: propostas de abordagens de textos autobiográficos no ensino básico – processo de elaboração e descrição do Produto Educacional	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	100

INTRODUÇÃO

Vivemos mais do que nunca uma era de debates, principalmente no exercício reflexivo sobre como fazer e como ensinar história hoje. Ser professor tem se figurado uma missão ainda maior porque vivemos também a era da (des)informação, com a ciência, principalmente as do rol das Ciências Humanas, questionada. Pensar sobre as metodologias do ensino de história é perceber que a escola é espaço de construção de conhecimento que transforma a “sociedade global”, para usar o termo cunhado por André Chervel (1990).

Enquanto disciplina, a história tem sua trajetória desde o século XIX repleta de conflitos principalmente no que se refere à elaboração de currículos. Pesquisadores analisam a renovação de objetos, de práticas e se deparam com a perda de espaço da história. No caso brasileiro, a perda de espaço vem acompanhada da negação da história por agentes públicos que estão no poder destruindo as poucas conquistas de políticas públicas, o que desperta o pouco interesse e a ocultação fatos e nomes do passado relevantes para a compreensão de determinado contexto em uma parcela negacionista da sociedade.

Esse desinteresse pela disciplina aprofunda-se no ambiente escolar e tal constatação constitui uma das razões principais do presente estudo. Sou de uma geração que vivenciou a universidade pública, gratuita e com políticas para a inserção dos licenciandos, antes do fim do curso, no ambiente escolar para desenvolver pesquisas. No meu caso, participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto história da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e realizei um estudo sobre a interdisciplinaridade entre a história e a literatura na sala de aula da Educação Básica. Nosso objetivo era pensar e propor novas abordagens para o ensino de história e socializar com os alunos fontes históricas que estes não percebem como tal, como é o caso da literatura.

Destarte, corroborando com o entendimento de Paulo Freire (1996) de que não há ensino sem pesquisa, esta dissertação analisa o uso da literatura como ferramenta para o ensino de história, como contribuição para que este não se configure apenas como domínio de fatos pela memorização, mas sim como elemento de interpretação crítica da sociedade. Sobre a relação entre história e literatura, Avacir Gomes do Santos pontua que:

[...] história e literatura são vistas de formas diferentes como áreas do conhecimento. A história é objetiva. A literatura subjetiva. A história tem por objeto de estudo o passado. A obra literária é reconhecida como tal quando antecipa o devir, o futuro [...] A relação entre literatura e história não é feita apenas de paradoxo. Ambas, como as concebemos na cultura ocidental cristã, são construções discursivas da ciência, que ganharam forma durante o século

XVII, e se enquadram no ramo das ciências humanas. A literatura e a história se materializam no jogo e no trato das palavras. A narrativa é a base desses conhecimentos. Tanto a literatura quanto a história fazem parte do rol do currículo escolar, assim, possuem o conhecimento teórico, que é traduzido em conhecimento escolar (SANTOS, 2002, p. 03).

A utilização da literatura como fonte dentro da sala de aula da Educação Básica dinamiza o processo de ensino-aprendizagem e desenvolve a compreensão dos estudantes sobre as fontes históricas e o lugar social de quem registra, por meio da escrita, o seu tempo histórico. Em outras palavras, amplia-se o contato do aluno com o ofício do historiador. Segundo Denílson Botelho:

Ao perceber como o historiador constrói um conhecimento a partir da análise de fontes, altera-se por completo a percepção do estudante do ensino básico sobre o significado da História. Fica evidenciado de forma concreta como é possível conjecturar, elaborar hipóteses e interpretar um documento, por exemplo, com o objetivo de compreender aspectos da História que muitas vezes não são explicitados nos livros didáticos. Ao invés de supor que existe uma narrativa pronta e acabada sobre o passado, que através do ensino os professores se empenham em fazer o aluno assimilar, o uso de fontes representaria algo similar a um laboratório como espaço de aprendizagem (BOTELHO, 2012, p. 03).

É importante frisar que o recorte temporal desse estudo foi determinado pelo conteúdo e o significado político e cultural das obras tomadas como fonte da pesquisa. São elas: *Em câmara lenta* (1977), de Renato Tapajós e *O que é isso, companheiro?* (1979), de Fernando Gabeira. Ambas constituem relatos autobiográficos de militantes de esquerda que atuaram em organizações clandestinas formadas para liderar a resistência armada ao *terror de Estado*¹ imposto no Brasil a partir de 1964 com o golpe que instaurou uma Ditadura Empresarial-Militar² que se estendeu até 1985.

¹ Para Padrós (2008) o terror de Estado é uma estrutura que domina e disciplina de acordo com as necessidades dos golpistas. Para tanto, utiliza, sem controle, uma lógica de disseminação de terror a qualquer movimento contrário à ditadura instaurada, ultrapassando os limites democráticos com o intuito de eliminar as ameaças subversivas e padronizar o comportamento político das pessoas em face a obediência necessária para manter os militares no poder. Ao longo do texto retomaremos a discussão.

² Ante o confronto historiográfico existente sobre a nomenclatura utilizada para referenciar o Golpe de 1964, nessa pesquisa adotamos a vertente que apresenta o golpe e o regime como *Empresarial-Militar*, formulada por René Dreifuss. Para o historiador, no momento em que o governo de João Goulart foi destituído, a articulação de grupos civis como representantes da elite orgânica (termo cunhado por René Dreifuss com base no conceito gramsciano) foi determinante, uma vez que estavam organizados no Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e no Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), de tal forma que conduziam tanto os interesses conservadores dos civis envolvidos quanto dos militares. Entendemos assim que essa parcela de classe (tecnocratas, empresários e intelectuais) trabalhava em prol da hegemonia e do controle de seu projeto político, desestabilizando o Presidente eleito democraticamente, estando aliados ao capital multinacional/associado e recebendo a relevante ajuda dos Estados Unidos como financiador do IPES, além da ocupação da classe empresarial e também por militares em cargos relevantes do complexo IPES/IBAD.

Do ponto de vista do contexto histórico a análise das obras impôs um duplo movimento reflexivo: por um lado, precisamos contextualizar o conteúdo dos textos e sua relação com a violência desencadeada pelo regime autoritário vigente. Por outro, consideraremos o significado político e cultural da publicação dos livros escritos ainda na década de 1970.

Cabe destacar que Renato Tapajós e Fernando Gabeira atuaram, respectivamente nas organizações de resistência, Ala Vermelha e Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8) e, antes mesmo do processo de redemocratização publicaram suas narrativas autobiográficas. Para o ensino de história, a tomada de tais obras como fontes de análise do período a que se referem propicia uma demonstração interessante e complexa da forma como o historiador opera com registros de memória da resistência política e cultural à Ditadura Empresarial-Militar brasileira.

A obra de Renato Tapajós, *Em câmara lenta*, teve sua primeira publicação em 1977. O autor tornou-se preso político da ditadura pelo conteúdo de seu livro. O romance, de caráter autobiográfico, envereda-se nos pormenores da tortura, relatando acontecimentos da época em que participou da resistência à ditadura e fatos que ocorreram com seus companheiros enquanto o autor estava preso. A narrativa mescla o que chamaremos de “lapsos de memória” e inferências do autor destinadas a dar a conhecer a violência aplicada pelo Estado aos seus opositores.

Fernando Gabeira publicou o livro *O que é isso, companheiro?* após retornar do exílio em 1979. O romance narrado em primeira pessoa recuperou sua participação no grupo guerrilheiro MR-8, relatando e analisando as ações realizadas contra o regime como, por exemplo, o sequestro do Embaixador norte-americano Charles Burke Elbrick. O livro teve grande repercussão e êxito de vendas, chegando a ser adaptado para o cinema por Bruno Barreto, em 1997³.

As obras têm em comum o fato de levantarem questões sobre a repressão, a censura e a tortura aplicadas com o aval do Estado no período. Portanto, servem como instrumentos de análise sobre a disputa pela memória efetuada a partir dos textos literários sobre e da época. O *terror* denunciado por parte da sociedade brasileira que viveu o período ditatorial fica latente

³ As duas obras, de certa forma, tem relação com a sétima arte. Fernando Gabeira, como dissemos, teve sua obra adaptada para o cinema. Renato Tapajós apresenta uma produção de documentários relacionados às lutas políticas e sociais da época, são eles: *Acidente de Trabalho* (1977); *Trabalhadoras Metalúrgicas* (1978); *Greve de Março* (1979); *A Luta do Povo* (1980), que representam causas sociais de resistência.

nas narrativas e, ao ser explorado a partir de uma análise sistemática das obras e uma abordagem do ponto de vista histórico, coloca em questão as argumentações negacionistas⁴.

Sobre o *terror de Estado*, corroboramos com o argumento de Padrós, ao defini-lo como:

[...] um sistema de controle e disciplinamento a que recorrem os setores economicamente dominantes, em determinadas conjunturas, quando se sentem fortemente questionados e ameaçados. A intensificação da ação das instituições coercitivas estatais e o crescimento do fluxo de informação produzido pelos serviços de inteligência – cujo controle é cada vez mais centralizado pelo núcleo decisório do próprio Estado – são concomitantes ao desequilíbrio na relação entre poderes e ao enfraquecimento dos meios de fiscalização e de informação da sociedade civil; tais fatos evidenciam um componente autoritário em gestação (PADRÓS, 2008, p. 172).

Observamos que com o *terror de Estado* respaldado pelos instrumentos de controle, os recursos desenvolvidos de forma voraz para potencializar as medidas de repressão desencadearam a “estruturação de uma violência organizada” (PADRÓS, 2008, p. 173). Desse modo, percebemos o crescimento desse tipo de conduta para frear qualquer tipo de descontentamento ao regime imposto.

Somada à violência organizada, o *terror de Estado* também é consolidado pela censura imposta, que colabora para o sucesso da ditadura ao impedir circulação de informações específicas e ao justificar as condutas dos militares. Com a alienação, o *status quo* é mantido e a repressão é reforçada e institucionalizada.

As tensões sociopolíticas que marcaram a Ditadura Empresarial-Militar brasileira e as disputas em torno das narrativas historiográficas permitiram-nos elaborar propostas de abordagem dos romances autobiográficos em sala de aula que, como ressaltou Valdei Lopes de Araújo, não apresentem apenas o “sentido do mundo” aos alunos mas que também demonstrem

⁴ Em *Ditadura à Brasileira* (2014), Marco Antonio Villa sugere que no período compreendido entre 1º de abril de 1964 a 13 de dezembro de 1968, o Brasil não vivia uma ditadura, pois em seu entendimento, a ditadura brasileira se inicia apenas com o AI-5, esquecendo-se que outros quatro Atos Institucionais anteriormente decretados cerceavam a democracia no país. Ademais propõe que o fim da ditadura não se deu com um civil na Presidência, mas sim com a Lei de Anistia em 1979 e endossa equivocadamente o papel de modernização do país pelos militares. Para Daniel Aarão em *Ditadura militar, esquerdas e sociedade* (2000) um ponto de destaque é a participação civil, que em seu pensamento foi bastante contundente para a escalada militar, pois segundo o autor, os brasileiros temiam as reformas de base de Jango e o comunismo. Assim, dentre “os males”, o menor seria os militares em altos postos do Executivo. Ademais, sugere que há equivalência entre a política de repressão que desencadeava o terror de Estado e as formas de resistência realizadas por grupos políticos de esquerda. Essas ideias são exemplos que reforçam o negacionismo, que ajudam a propagar a desinformação sobre o período e até mesmo permitem que barbaridades sejam normalizadas, levando Bolsonaro e seus apoiadores a se espelharem nas atrocidades da época e negarem a existência de assassinatos, violência, desaparecimentos e tortura, como podemos ver no seguinte link: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-49172546>. Acesso em 29 ago 2021.

como eles “devem estar preparados para enfrentar o reverso do sentido, a tragédia, a injustiça, o horror como parte integrante de nossa condição” (ARAÚJO, 2012, p. 73-74).

Assim, aprender história pode adquirir significados que superem a ideia de uma relação unilateral (ensinar → aprender ou ensinar → memorizar), ajudando a consolidar a noção do papel reflexivo e problematizante do conhecimento histórico para a vida. Sobre esse papel, Albuquerque Júnior pontua que:

A História tem a importante função de desnaturalizar o tempo presente, de fazê-lo diferir em relação ao passado e ao futuro, no mesmo momento em que torna perceptível como essas temporalidades se encontram, como elas só existem emaranhadas, articuladas em cada instante que passa, em cada evento que ocorre. A história serve para que se perceba o ser do presente, como devir, como parte de um processo marcado por rupturas e descontinuidades, mas também por continuidades e permanências (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 30-31).

O debate sobre a Ditadura Empresarial-Militar brasileira e o *terror de Estado* desencadeado pela repressão impõe-se como tema central a ser tratado criticamente nas escolas. Atualmente, a formação dos professores de história proporciona preocupa-se com a construção de ferramentas que propiciem a reflexão e aproximação dos jovens estudantes às distintas realidades históricas que contribuam para a compreensão do tempo presente. A literatura constitui uma dessas ferramentas.

Conforme ressalta Maria Paula do Nascimento Araújo (2013), por se tratar de um “tema sensível”, atual e que incita o debate, estudar o *terror de Estado no Brasil* permite a construção e reconstrução das mais diversas interpretações. Dentre as dificuldades para abordá-lo encontra-se o patrulhamento ideológico nas escolas⁵ e, sobretudo, os impasses próprios do tema:

Não apenas porque é difícil falar sobre ele, mas, principalmente, porque não há ainda, na maioria dos casos, um consenso da sociedade sobre o que dizer e como falar sobre esse passado. Em muitos casos, os processos de memória, trauma e reparação ainda estão em curso e diferentes versões ainda estão em disputa — tanto na memória como na história (ARAÚJO, 2013, p. 9).

⁵ Em 2014 foi discutido pela primeira vez no Congresso brasileiro o Projeto de Lei (PL) intitulado “Escola Sem Partido” que limita tanto o pluralismo de ideias no ensino quanto a atuação do professor em sala de aula. Projetos de Leis dessa natureza também foram discutidos em esferas municipais e estaduais. Em estados como Alagoas e Minas Gerais esses PLs sofreram derrotas. Na Câmara Municipal de São Luís (MA) tramitou o Projeto de Lei 113/2017, que tratava da implantação da Escola Sem Partido nas escolas municipais, momento que mobilizou principalmente professores da rede pública para combater esse tipo de ataque à educação. Ver: ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) *Escola “sem” Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. Ver: <https://sindeducacao.org/vereador-cria-versao-piorada-do-pl-escola-sem-partido>.

Existem falas que enaltecem a “ordem” que se tornou característica do período entre os saudosistas de memória seletiva, iniciando assim o paradoxo da vontade de se viver numa democracia, mas com aspectos de ditadura. Enfatiza-se desse modo que este é um período recente da história do Brasil que ainda não foi esgotado e provavelmente ainda terá muito assunto a ser discutido, já que a relação entre a memória e o período ainda é controversa, bastando ver que, entre a população em geral, temas como segurança, educação e obediência são destacados, enquanto censura, tortura e corrupção durante o mesmo período são relativizados.

Para não mergulharmos nesse mar de discursos vazios, é importante analisar como o currículo escolar traz o tema em questão para o debate e seu posicionamento político, visto que é de suma importância que o aluno da Educação Básica tenha instrumentos para construir criticamente seu conhecimento histórico a respeito da Ditadura Empresarial-Militar brasileira. Assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB), e aprovada em 2017, deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino, estabelecendo conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver. No que se refere à abordagem do tema no 9º ano do Ensino Fundamental a BNCC estabelece:

Unidade Temática: Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946;

Objeto de Conhecimento: Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência. As questões indígena e negra e a ditadura; Habilidades: Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar. Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura (BRASIL, 2017, p. 428-429).

Portanto, a utilização de memórias autobiográficas sobre o período da Ditadura Empresarial-Militar brasileira como instrumento para uma análise da repressão desencadeada pelo regime e os movimentos de resistência, também está em consonância com a BNCC. Entendemos que a abordagem das obras em questão permitirá estabelecer pontes com a necessidade de compreensão e valorização das medidas e movimentos pelos direitos humanos, o respeito às diferenças e sua relação com a consolidação de um Estado Democrático de Direito no Brasil. Percepções que colocam em evidência a dimensão política do currículo e do ensino

de história. Segundo afirma Paulo Abrão, ex-presidente da Comissão de Anistia do Ministério da Justiça:

Conhecer a verdade e ter acesso à história é, portanto, um direito de todos. Mas ofertar especialmente aos jovens o conhecimento histórico de acontecimentos que marcam nosso passado repressivo (e que ainda condicionam nosso presente) é certamente um ato político. Pois se trata de lembrar não apenas para que haja justiça com as vítimas, mas também para que toda a sociedade se envolva na consolidação da nossa cultura democrática. Damos assim, passos efetivos para fortalecer um modelo de sociedade cada vez mais ativa e exigente com o respeito aos direitos humanos. Para que não se esqueça. Para que nunca mais aconteça. (ABRÃO, 2013, p. 7).

Diante das demandas de domínio de competências, conhecimentos e habilidades sobre a Ditadura Empresarial-Militar brasileira, necessário se faz que tanto o professor quanto o aluno percebam o tema enquanto gerador do saber fazer historiográfico, da autonomia e do processo crítico-reflexivo que o conhecimento histórico necessita. Ressalta-se que essa percepção exige que os estudantes, “não só aprendam os fatos históricos, mas que se envolvam com o contexto político, social e cultural da época e possam estabelecer relações com o que está acontecendo neste momento em nosso país” (MEMÓRIAS DA DITADURA s.d.).

Ao utilizar os romances autobiográficos como documentos corroboramos com os conceitos de “discursos de memória” e “eventos traumáticos” que o pesquisador Fernando Perlatto (2017) utiliza para entender a relação entre história e literatura através de romances. Nessa perspectiva, a categoria *memória* também se constitui com a análise do *depois*, com a literatura se configurando como instrumento de resistência para refutar aspectos da sociedade, para ser contraconduta e como discurso que revela, denuncia e lê a sociedade, perpassando sobre as interpretações que são realizadas após a compreensão da relação entre passado e subjetividade do autor.

Sobre a relação entre história e literatura para o estudo de determinado período da história, Marcos Napolitano entende que:

A literatura historicamente falando, foi matriz e vetor na construção de perspectivas complexas e aprofundadas sobre experiências sociais, processos e eventos históricos nas mais diversas sociedades. Como “matriz”, a literatura ajuda a forjar consciências e imaginários sobre o real, dando visibilidade e sentido às suas dimensões estruturais. Como “vetor”, ela dissemina valores e posicionamentos ideológicos sobre a história e a sociedade na qual se insere. Estes aspectos não transformam a literatura em mero documento histórico, na expressão mais convencional e antiquada do termo, ou seja, expressão de uma voz não mediada numa época. Tampouco anulam dimensões mais subjetivas

e sublimes que se entretecem na experiência literária, seja na qualidade de autor ou leitor (NAPOLITANO, 2017, p. 231).

No que tange à premissa de que cada autor escreve de determinado lugar social e corroborando com este pensamento, o historiador britânico Arthur Helps diz que “se você pretende compreender a sua própria época, leia as obras de ficção produzidas nela. As pessoas quando estão vestidas em fantasias falam sem travas na língua” (HELPS apud SEVCENKO, 2004, p. 514). Assim sendo, a história na literatura acontece em distintas dimensões e interessa ao historiador ler a obra para colocá-la em relação com o seu entorno, como contrapartida do pensamento do século XIX que dizia, conforme aponta Antonio Celso Ferreira, que “a literatura não documenta o real nem constitui representação semelhante ao discurso científico, filosófico, político, jurídico ou outros” (FERREIRA, 2013, p. 66).

A complexidade ao se interpretar um documento literário para o historiador se dá pela necessidade de se compreender o conceito de representação e saber aplicá-lo. Sobre este conceito entende-se com Roger Chartier que:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezadas, a de legitimar um projeto reformado ou a de justificar para os próprios indivíduos as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou durante muito tempo uma história de vistas demasiado curtas –, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais. (CHARTIER, 1990, p. 59).

Opera-se assim a interpretação de representações, que articula três pilares: questões do tempo do escritor, suas ideologias e a sua forma de escrever. Nicolau Sevcenko aponta que:

[...] todo escritor possui uma espécie de liberdade condicional de criação, uma vez que os seus temas, motivos, valores, normas ou revoltas são fornecidos ou sugeridos pela sua sociedade e seu tempo – e é destes que eles falam. Fora de qualquer dúvida: a literatura é antes de mais nada um produto artístico, destinado a agradar e a comover; mas como se pode imaginar uma árvore sem raízes, ou como pode a qualidade dos seus frutos não depender das características do solo, da natureza do clima e das condições ambientais? (SEVCENKO, 1999, p. 20).

É necessário perceber que o texto literário não é uma descrição imediata do real, mas sim um produto cultural e, como tal, tem raízes no social. Percebendo esta possibilidade interpretativa que o texto literário oferece, nota-se que as diferentes linguagens e fontes devem estar associadas a uma metodologia de ensino que tome por base a problematização do conhecimento histórico, que oriente o aluno para além da compreensão estética do texto, mas também a função social que a literatura desempenha ao proporcionar uma leitura de mundo, uma reflexão sobre a relação presente-passado que contribui, entre outras coisas, com a perspectiva de tornar o ensino de história um instrumento de formação cidadã .

Durante certo tempo, à história coube o papel de ser legitimadora enquanto à literatura legou-se o lugar da ficção, da verossimilhança. Dessa maneira, distanciaram-se os campos, ou seja, a primeira foi atrelada à ciência e a segunda às artes. Porém, a percepção da literatura enquanto representação permitiu romper tal distanciamento, uma vez que, conforme aponta Valdeci Rezende Borges:

Se a literatura, como outros monumentos e arquivos humanos, guarda as questões de um tempo e as marcas de um povo e de um lugar, lidar com tais fontes requer a construção de instrumentos afinados capazes de lançar luz àquilo que traz em seu bojo. Se muitos de seus leitores realizaram leituras apressadas, estreitas e indevidas, às vezes, por não se deterem devidamente às fontes e aos seus delineamentos, deturpando traços, realçando uns e apagando outros com toques imperfeitos e produzindo corruptelas, torna-se necessário restaurar suas feições. Nessa busca de refazer o percurso interpretativo, cabe expor as diversas camadas de sedimentos e raspar as crostas de análises que lhe embotam a cor original ou desfiguram o desenho primitivo, fazendo aparecer os traços encobertos e as possíveis descontinuidades advindas das linhas que foram apagadas em muitas leituras anteriores, mas que podem ser recompostas, suprimindo lacunas e restabelecendo, em grande parte, os traços propostos pelo autor, ainda que para lê-los contra suas intenções (BORGES, 2010, p. 107 - 108).

Cabe ao historiador, então, debruçar-se ante as representações e principalmente às intenções de quem escreveu, implicando que “a literatura [...] também agrega o imaginado impondo-se como uma categoria de fonte especial para a história cultural de uma sociedade (BORGES, 2010, p. 108). Nesse sentido, o historiador:

[...] não deve sucumbir (a tentação) de tratar as imagens de um certo período como espelhos, reflexos não problemáticos de um tempo [...] os historiadores [...] têm de praticar a crítica das fontes, perguntar por que um dado texto ou imagem veio a existir, e se, por exemplo, seu propósito era convencer o público a realizar alguma ação (BURKE, 2005, p. 32-33).

Entendemos que as obras analisadas na presente pesquisa tocam em elementos fundamentais do período ditatorial brasileiro e demonstram como escrever romances autobiográficos relacionou-se com a necessidade de elaborar o *horror* vivido pelos seus autores no período. A esse respeito Ivan Ângelo ressalta:

É aquela mesma sensação de “alguém precisa tomar uma atitude” que se sente quando se vê um adulto maltratando uma criança na rua, e há sempre a esperança de que alguém se adiante e aja antes de nós, porque algumas atitudes são tão embaraçosas, ó meu Deus, tão contra o nosso jeito de ser. Mas alguns livros precisavam ser escritos e nós, logo nós que amávamos tanto a literatura, tivemos de escrevê-los (ÂNGELO, 1994, p. 70).

Com o golpe, os militares trataram de reduzir os ambientes culturais, incluindo os literários. Dessa forma, mais do que nunca, escrever tornou-se um ato político, um ato contra a repressão sofrida, seja de forma direta ou através de metáforas, escrever se tornou uma das formas de expressar a denúncia e a resistência ao autoritarismo. Contudo, além da preocupação com a repressão, os escritores precisaram considerar os limites e condições impostos pela censura:

[...] ao desobedecer a regra imposta, alguns escritores escreveram o que o regime determinava que *não deveriam* escrever; mas passaram ao outro regime, o dos que determinavam o que os escritores *deveriam* escrever. Isso, naquela época, quando exacerbado e sistematizado, chamou-se patrulha ideológica (ÂNGELO, 1994, p. 70).

Escrever entre 1964 e 1985 representou o exercício de resistir e denunciar absurdos cometidos pela Ditadura Empresarial-Militar brasileira e transformou o percurso da literatura no Brasil. Dessa forma, com o uso da literatura, percebemos um forte expoente para o entendimento do período, uma vez que com a abertura epistemológica promovida pelo *Annales*⁶, a ideia de documento histórico foi reconstruída e a interdisciplinaridade teve um lugar de referência nas pesquisas historiográficas, mas sem perder de vista o campo da história.

Uma vez que as obras de Tapajós e Gabeira retratam os desdobramentos do projeto político que resultaram em tortura, prisões, censura, levando a construção de diversas formas de resistência, tal como são seus textos autobiográficos, entendemos que seu uso nas aulas de

⁶ Movimento historiográfico do século XX que teve início com a publicação da revista *Annales d'histoire économique et sociale*. Essa revista tinha como proposta romper com o positivismo e dar enfoque às questões da História Social. Para saber mais ver: BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1991.

história permite ao professor demonstrar aos seus alunos a complexidade do manuseio da memória e, por consequência, os métodos rigorosos que devem permear o trabalho do professor ao utilizar essas ferramentas nas suas aulas.

O presente texto dissertativo está dividido do seguinte modo: o Capítulo 1, intitulado “**TERROR DE ESTADO: repressão, violência e censura**”, é o capítulo de contextualização. Nele trataremos sobre a violência estatal que desencadeou o *terror de Estado* e o modo de resistência encontrado para combater a repressão. Também analisamos a categoria *censura*, que se constitui como um forte aparato para a repressão durante o período ditatorial.

O Capítulo 2, “**QUERO LHE CONTAR COMO VIVI**”: as representações da resistência cultural a partir de Tapajós e Gabeira”, aborda a análise dos textos autobiográficos *Em câmara lenta* (1977), de Renato Tapajós e *O que é isso, companheiro?* (1979), de Fernando Gabeira. Nosso objetivo é compreender a forma que o *terror* e suas consequências foram retratadas nas obras, percebendo a construção desse tipo de relato como instrumentos de *resistência cultural*.

No capítulo 3 intitulado “**AUTOBIOGRAFIA, LITERATURA DE RESISTÊNCIA E LITERATURA DE TESTEMUNHO**: os caminhos das disputas da memória”, apresentamos a categoria *autobiografia*, uma vez que as obras do presente estudo se configuram como tais. Entretanto chamar as obras de Renato Tapajós e Fernando Gabeira somente de *autobiografias* pode soar de forma genérica. Por esta razão, recuperamos a *autobiografia* como meio que relaciona aspectos da *literatura de resistência* e da *literatura de testemunho* que constroem a memória coletiva. Dessa forma, ao resgatar os textos de Tapajós e Gabeira, problematizamos acerca de convergências e tensões socioculturais do período ditatorial.

Finalmente, no Capítulo 4, “**ELABORAÇÃO DO PARADIDÁTICO E O USO METODOLÓGICO DE AUTOBIOGRAFIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**” centramo-nos na apresentação dos pressupostos que embasaram a construção do Produto Educacional – um material paradidático voltado para os professores de história do 9º Ano do Ensino Fundamental e na discussão sobre materiais paradidáticos como recurso nas aulas sobre a história.

Tomamos como objetivo fornecer orientações que sejam adequadas para trabalhar a literatura como fonte nas aulas de história, fundamentos, portanto, o Produto Educacional **HISTÓRIA, LITERATURA E MEMÓRIAS DA RESISTÊNCIA EM SALA DE AULA**: propostas de abordagens de textos autobiográficos no ensino básico. Neste material paradidático propomos, primeiramente, uma reflexão ampla sobre o uso da literatura, em geral, e de autobiografias, em particular, como fontes profícuas para a abordagem da história em sala de aula. Num segundo momento, sugerimos formas de abordagem dos romances

autobiográficos *Em câmara lenta* e *O que é isso, companheiro?* como fontes de análise da história da Ditadura Empresarial-Militar Brasileira para estudantes do 9º ano do ensino fundamental.

CAPÍTULO 1 – TERROR DE ESTADO: repressão, violência e censura

Neste capítulo contextualizamos o *terror de Estado* expressado por meio da repressão e da violência estatal, além de caracterizar a resistência elaborada ante a censura imposta. Frisamos que essa resistência parte de setores da sociedade civil críticos ao projeto de Estado que representava os interesses da classe dominante burguesa, endossado pelos militares.

A implantação do golpe em 1964 se projetou como um movimento armado pensado e estruturado com o apoio de um setor bem específico da sociedade civil: a elite empresarial. Dessa forma, ressaltamos tanto os militares que levaram a cabo o golpe quanto a elite empresarial são responsáveis pelo *terror de Estado* que se instaurou no país até 1985.

Com o intuito de controlar a sociedade, os militares promoveram mudanças nos órgãos de inteligência transformando-os em aparelhos “responsáveis pela detecção, apreensão, vigilância e armazenamento de informações sobre populações que poderiam ser consideradas subversivas (ANTUNES, 2008, p. 217). Assim, consolidou-se o ideal do novo regime no que se refere à segurança nacional.

Com o devido aparelhamento, após o golpe de 1964 foi criado o Serviço Nacional de Informações (SNI) que logo se tornou um dos principais órgãos devido às demandas surgidas em torno da oposição de setores contrários aos militares. Segundo Antunes (2008, p. 219) o órgão passou a ser “cabeça da grande rede em que se transformaram os serviços de informações no período militar, quando passou a contar com recursos ainda maiores para o desempenho de suas missões”.

Percebemos assim que uma característica fundamental para a consolidação do terror de Estado é a institucionalização das práticas repressivas, como a tortura, por exemplo. A prática de tortura, além da degradação humana, tentava desarticular os grupos políticos opositores. Temos ainda que perceber que a autonomia dos órgãos de informação gerava esse tipo de violência e não foi apenas um tipo de “excesso” conforme alguns militares ainda insistem em nomear a tortura (ANTUNES, 2008).

O aparato teórico denominado de Doutrina de Segurança Nacional (DSN) teve forte influência norte-americana e configurou-se como a base dos fundamentos e diretrizes da Ditadura Empresarial-Militar brasileira, criados pela Escola Superior de Guerra que, desde 1949, tinha por objetivo principal formar militares de excelência em estudos estratégicos, como por exemplo, geopolítica e inteligência. Para Vitor Amorim de Angelo:

[...] nada poderia legitimar a revolução a não ser ela mesma. Os limites do Estado de Segurança Nacional deveriam ser estabelecidos segundo o próprio

governante, atribuindo-se a seu regime uma “vocação revolucionária”, destinada a modificar a ordem vigente. Com base na DSN, a realidade era analisada segundo os aspectos reais ou potenciais de subversão, a partir dos quais se definiam as medidas contra-revolucionárias correspondentes a cada elemento. No Brasil, por exemplo, a concepção de segurança interna considerava os antagonismos e as pressões como fontes de perturbação da ordem, não importando qual fosse sua origem (interna, externa, interno-externa), sua natureza (política, econômica, psicossocial, militar) e sua forma de manifestação (violência, subversão, corrupção, tráfico de influência, infiltração ideológica, domínio econômico, desagregação social, quebra de soberania) (ANGELO, 2011, p. 45).

Pautados nas tentativas de combater o inimigo interno, a subversão e garantir os objetivos nacionais através da doutrinação militar (PADRÓS, 2007) no chamado conflito ideológico permanente⁷, a DSN utilizou-se dos mecanismos que possuía para reprimir os opositores declarados do regime e aqueles que os militares julgassem subversivos.

Dessa forma, percebe-se que o autoritarismo evoluiu para o *terror de Estado*. Não era mais somente o combate ideológico da Guerra Fria, era o cotidiano de uma parcela de brasileiros que na prática viviam com medo da repressão dos órgãos de informação, com medo de punições sejam elas a tortura, a morte ou o exílio.

Um dos órgãos de relevância foi o Destacamento de Operações de Informação – Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI). Com funcionamento desde 1970, tinha por função coordenar a repressão implementada pelos militares: além de desestruturar grupos de esquerda, desenvolvia práticas de tortura. O ápice do DOI-CODI foi o governo Geisel (1974-1979), sendo desativado apenas no final do regime, durante o governo de Figueiredo (1979-1985). (PADRÓS, 2007).

A forma como a Doutrina de Segurança Nacional foi definida pela Escola Superior de Guerra embasou a violência do Estado e de seus apoiadores contra os opositores da ditadura entre 1964 e 1985. Os agentes da tortura afirmavam a necessidade da tortura para garantir a segurança interna contra os opositores taxados como “grupos terroristas”. Concepções presentes em discursos e práticas do tempo presente, como pode ser observado no relato do General Adyr Fiúza de Castro:

Eu também sou muito acusado de torturador. Acho uma graça extraordinária. Não me incomodo com isso, porque tenho a minha consciência tranquila [...] Mas não sou contra. Guerra é guerra. [...] Agora, não sou um homem mau, não me considero um homem mau. Mas não sou contra a tortura. Acho que ela é válida em certas circunstâncias – para adquirir informações. [...] E todo

⁷ Expressão utilizada por Nilson Borges (2012) para explicar o mundo bipolarizado em razão da Guerra Fria.

mundo acha. Desde os esquimós até a China, todo mundo usa, quando necessário (CASTRO; D'ARAUJO; SOARES, 1994, p. 72-73)⁸.

Importante frisar que esta prática se deu desde o momento do golpe, diferente da concepção de que ela se tornaria habitual após 1968, com o Ato Institucional nº 5 (AI-5). O termo tortura:

designa qualquer ato pelo qual dores ou sofrimentos agudos, físicos ou mentais, são infligidos intencionalmente a uma pessoa a fim de obter, dela ou de terceira pessoa, informações ou confissões; de castigá-la por ato que ela ou terceira pessoa tenha cometido ou seja suspeita de ter cometido; de intimidar ou coagir esta pessoa ou outras pessoas; ou por qualquer motivo baseado em discriminação de qualquer natureza; quando tais dores ou sofrimentos são infligidos por um funcionário público ou outra pessoa no exercício de funções públicas, ou por sua instigação, ou com o seu consentimento ou aquiescência (ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989).

Os métodos aplicados desde a prisão, passando pela tortura, chegando na morte ou no exílio eram aplicados para defender a segurança nacional (FON, 1979), permitindo que essas atrocidades fossem características tão presentes da Ditadura Empresarial-Militar brasileira. A respeito da questão da segurança nacional, Fon ressalta que esta ideia apresentou em seu âmago:

[...] mais ênfase sobre os aspectos militares da segurança, e correlatamente, os problemas da agressão externa. A noção de segurança é mais abrangente. Compreende, por assim dizer, a defesa global das instituições, incorporando, por isso, os aspectos psicossociais, a preservação do desenvolvimento e da estabilidade política interna; além disso, o conceito de segurança, muito mais explicitamente que o de defesa, toma em linha de conta a agressão interna, corporificando na infiltração e subversão ideológica, até mesmo nos movimentos de guerrilha, formas hoje mais prováveis de conflito que agressão externa (FON, 1979, p. 28).

Existe no imaginário de que as diversas divisões entre os militares poderiam de certa forma abrandar a prática de tortura, principalmente quando se utiliza as ramificações entre “castelistas” contra os “linha dura”. Sobre essa interpretação, ainda existe no imaginário a ideia que a prática de tortura e suas consequências eram realizadas por militares de patentes inferiores e sem o conhecimento dos generais. Hoje, contudo, sabemos que tais práticas eram aceitas pelos comandantes militares por serem percebidas como mecanismos da violência estatal e mantenedora da ordem imposta.

⁸ Em 2020, o Deputado Federal Daniel Silveira – PSL/RJ, propôs o PL 3019/2020 para considerar como organização terrorista os grupos denominados antifas – antifascistas – e demais organizações com ideologias similares.

Assim, a violência estaria intrínseca a existência do Estado. Para Padrós:

Da perspectiva democrática, o recurso à violência estatal é um traço característico do exercício do governo e resulta da crença na eficácia geral das sanções físicas quando se consideram esgotados os canais do diálogo. Há também o entendimento de que o governo não deve poupar esforços para manter as condições que salvaguardam a coexistência pacífica e que impedem a violência entre grupos e indivíduos da comunidade (PADRÓS, 2008, p. 152).

Nesse contexto, podemos afirmar que direcionar a violência estatal aos setores contrários ao regime desenvolve de forma repressiva a coerção, como também amplia-se a ideia de *terror*, uma vez que a intensidade é direcionada de forma que projetos de resistência sejam reprimidos, perseguidos e aniquilados.

Destacamos que o efeito psicológico do *terror de Estado* desdobrou-se para o entendimento que os militares não seriam punidos pelos seus atos. Dessa forma, mesmo quem não fazia parte dos grupos políticos contrários ao regime, eram direcionados ao *medo*, acarretando em comportamentos de obediência da população, com a censura imposta e em contrapartida dos comportamentos arbitrários dos militares.

Um dos grandes trunfos para deter o *terror de Estado* foi a organização de grupos guerrilheiros, que atuavam de forma clandestina. Frisamos que cada organização tinha sua especificidade e seguiam rumos, concepções e estratégias próprias. Em linhas gerais, a proposta era formar grupos de guerrilha para atuarem, sobretudo, na zona rural, uma vez que era a zona menos desenvolvida do país e com possibilidade de manter-se longe da repressão.

É importante destacar o papel desempenhado por Carlos Marighella, que após estar em Cuba na Organização Latino-Americana de Solidariedade (OLAS), percebe que a guerrilha deveria assumir de fato o papel protagônico para a recuperação da democracia brasileira. Ora, se em Cuba, com forte influência norte-americana e problemas sociais semelhantes ao Brasil, a guerrilha teve êxito, por que não aqui? Esse pensamento de Marighella apoiava-se também na sua visão de que a guerrilha seria o estopim para a tomada de consciência revolucionária brasileira e o único caminho possível:

[...] a luta guerrilheira é a única maneira de reunir os revolucionários brasileiros e de levar nosso povo à conquista do poder. Recursos humanos e condições para a guerrilha não faltam no Brasil. A consciência revolucionária, que brota na luta, se incumbirá do resto. A guerrilha é o que pode haver de mais anticonvencional e de mais antiburocrático, o que mais se distancia do sistema tradicional de um partido da cidade (CARONE, 1984, p. 51).

Outro ponto de destaque é a tentativa de atrair a classe trabalhadora para que ocorresse o alinhamento entre seus ideais e os da guerrilha. Ainda segundo Marighella:

Os fatos indicam que o proletariado – em face do tremendo impacto da *abrilada*⁹ – não tem outro recurso senão adotar uma estratégia revolucionária que leve à derrubada da ditadura. Trata-se da revolução, da preparação da "insurreição armada popular". Trata-se do caminho não pacífico, violento, até mesmo da guerra civil. Sem o recurso à violência por parte das massas, a ditadura será institucionalizada por um período de maior ou menor duração (MARIGHELLA, 1979, p. 61).

Conforme explica Marco Aurélio Santana, o proletariado se enfraquece enquanto organização com o golpe de 1964, sendo abafadas por no mínimo 10 anos as tentativas de protestos por parte da classe:

Submergido após o duro impacto promovido pelo golpe militar de 1964, que lhe havia deixado pouco ou quase nenhum espaço de manobra, senão aquele do silencioso trabalho no interior das empresas e de pontuais tentativas mais visíveis de contestação, o sindicalismo de corte progressista emergia cobrando a ampliação dos espaços para a representação dos interesses da classe trabalhadora (SANTANA, 2003, p. 286).

A guerrilha era vista como o fio condutor do movimento popular contra a ditadura, como luta inerente ao ser humano, servindo de “estímulo para o prosseguimento da luta de resistência por toda parte. Para o aprofundamento da luta [...] Para o esforço final da luta de conjunto, de todos os brasileiros, luta que acabará pondo por terra a ditadura” (MARIGHELLA, 1979, p. 88).

Assim, o aumento significativo do debate sobre as consequências da Ditadura Empresarial-Militar no Brasil, verificado nos últimos anos, demonstra a necessidade de olhares mais aprofundados sobre o período. Pesquisadores da temática necessitam observar as recorrentes declarações pelo retorno do regime autoritário sob a tutela militar no Brasil recordado como meio eficaz de solucionar os problemas econômicos e sociais do país com eficiência, ordem e honestidade¹⁰.

⁹ *Abrilada* é o termo que Marighella utiliza para nomear o golpe que ocorreu em 1º de abril de 1964 e implantou a ditadura no Brasil.

¹⁰ É cada vez mais difundida a ideia de retorno da ditadura como a única medida a ser adotada para reverter o contexto social degradante vivenciado no país. Os apoiadores dessa ideia, respaldam-se na “liberdade de expressão”, quando na verdade há fortes indícios da existência de organizações para atentar contra a democracia.

Com as contradições deixadas na década de 1970 pelo “Milagre Econômico”, política econômica do 3º Presidente-General Emílio Garrastazu Médici, entendemos que esse período da história do Brasil representou

[...] a consolidação da expansão capitalista nos moldes que já vinham se delineando, contando com as bases econômicas e políticas anteriormente implantadas e com a recuperação da economia mundial a partir de 1967-68. O que se convencionou chamar de “milagre” tinha a sustentá-lo três pilares básicos: o aprofundamento da exploração da classe trabalhadora submetida ao arrocho salarial, as mais duras condições de trabalho e à repressão política; a ação do Estado garantindo a expansão capitalista e a consolidação do grande capital nacional e internacional; e a entrada maciça de capitais estrangeiros na forma de investimentos e empréstimos (HABERT, 1992, p. 13).

Sobre o combate às esquerdas e os órgãos de repressão a autora destaca que:

[...] ser preso por qualquer um desses órgãos significava invariavelmente, a tortura e, para muitos a morte. Os assassinatos eram encobertos com versões falsas de “atropelamentos” ou “morte em tiroteio” que eram divulgadas pelos meios de comunicação. Ou simplesmente as autoridades negavam ter feito as prisões. Ainda hoje, pais e parentes procuram seus familiares “desaparecidos”, mortos e enterrados em locais ignorados (HABERT, 1992, p. 28).

A censura intensificou-se nesse período como método de repressão e o estudo de seu funcionamento exige sua compreensão em relação ao conjunto do aparelho repressivo ativado pelo Estado brasileiro na época. A esses respeito, Carlos Fico afirmou:

Penso que só o estudo conjunto dos pilares básicos da repressão (espionagem, polícia política, censura da imprensa, censura de diversões públicas, propaganda política e julgamento sumário de supostos corruptos) permite compreender que, a partir de 1964, gestou-se um projeto repressivo global, fundamentado na perspectiva da “utopia autoritária”, segundo a qual seria possível eliminar o comunismo, a “subversão”, a corrupção etc. que impediriam a caminhada do Brasil rumo ao seu destino de “país do futuro” (FICO, 2004, p. 36).

Segundo Maria Aparecida de Aquino, a preocupação com as informações foi constante durante a ditadura. Foram coletados materiais sobre indivíduos e grupos por meio de vários órgãos criados para identificar e corrigir qualquer subversão ao regime instaurado. Além disso, havia a preocupação com a forma como a sociedade recebia as informações, assim, criaram-se estratégias de “controle da informação a ser divulgada, para preservar a imagem do regime, num exercício de ocultação que passa, inclusive, pela negação de visibilidade, ao leitor, de suas próprias condições de vida” (AQUINO, 1999, p. 15).

Censurar desta forma estava atrelado à ideia de construir uma imagem “positiva” do Estado autoritário como detentor de prerrogativas únicas para guiar a nação. Conforme destaca Miliandre Garcia:

Entre 1964 e 1965, várias medidas foram tomadas para sistematizar o trabalho da censura como a convocação de agentes censórios para avaliar as normas da censura, a adequação da estrutura censória ao regulamento policial, a instituição de turmas de censores para analisar roteiros de filmes, programas de televisão e scripts de peças, a criação de uma comissão permanente para resolver questões polêmicas e examinar a legislação censória e a instituição de um grupo de trabalho responsável por uniformizar as normas censórias e assessorar as delegacias regionais no exercício da censura de obras cinematográficas (GARCIA, 2008, p. 42).

A censura estava diretamente ligada às questões políticas, com funcionários da ditadura julgando de forma subjetiva o que tirasse a unidade e a segurança nacional, aplicando-se sempre ao pressupor necessário, a Lei de Segurança Nacional. Esta lei data de 1967 e definia o que era considerado ameaça aos valores da nação em diversos campos: artes, produção intelectual, educação, imprensa, comportamentos, etc., esferas que passaram a sofrer restrições arbitrárias baseadas em preocupações afirmadas como moralizantes.

É importante ressaltar que a censura não foi homogênea durante o período da Ditadura Militar, visto que “conclui que a censura do Estado foi criada e sustentada pelos altos escalões militares” (AQUINO, 1999, p. 26). Se durante algum tempo, a censura se caracterizou pelas ordens bem detalhadas escritas nos “bilhetinhos”, por outro, os órgãos de censura atuavam de forma firme, já com dados que deveriam ser censurados, como críticas à ditadura, imagens ruins da política econômica, debates sobre torturas e prisões.

Esta atuação por parte dos órgãos de censura continuou no governo Geisel e adentrou nos anos 1980 e no governo de João Batista Figueiredo, ainda elencando e vetando o que não poderia ser abordado nos meios de comunicação do Brasil. Ainda sobre a censura, Marcos Napolitano ressalta:

[...] a censura deve ser compreendida de uma forma mais detalhada. Sua ação e seus efeitos eram diferenciados conforma a área de expressão e a natureza da obra censurada. Entre 1969 e 1979, quando a censura foi mais rigorosa, o teatro foi uma das áreas mais afetadas. Foram cerca de 450 peças interditadas, total ou parcialmente. No cinema, cerca de quinhentos filmes, muitos deles estrangeiros, tiveram o mesmo destino. Na música popular, alguns compositores foram particularmente perseguidos, como Chico Buarque, Gonzaguinha, Taiguara, entre outros. Na grande imprensa e mesmo na pequena imprensa, também chamada de alternativa – jornais sem vínculo com as grandes empresas de comunicação –, a censura foi rigorosíssima. A

diferença era que, nos grandes jornais e revistas, muitas vezes havia um funcionário da própria empresa encarregado de fazer cumprir os bilhetinhos que chegava de Brasília, proibindo este ou aquele tema ou abordagem. A censura prévia nesses veículos de informação diária comprometia, inclusive, o lado comercial do jornal, pois atrasava o fechamento das edições e, conseqüentemente, a chegada dos jornais às bancas. Na literatura propriamente dita, a censura foi mais atuante a partir de 1975, contradizendo a própria tendência de “abertura” do regime militar. Até porque o mercado editorial no Brasil conhece uma grande expansão a partir da segunda metade dos anos 1970. No total, cerca de duzentas obras literárias foram proibidas (NAPOLITANO, 2020, p. 101).

A censura se destaca como um dos métodos que o Estado possuía para deter a expansão de seus opositores e apresentou características bem definidas:

[...] vale a pena destacar, para compreender a censura, que a ditadura teve várias fases, atravessando distintas conjunturas. Grosso modo, pode-se sintetizá-las em três períodos: um considerado mais liberal, do golpe até a edição do Ato Institucional n. 5 (AI-5), em dezembro de 1968; um segundo período dos chamados “anos de chumbo”, que prevaleceram sobretudo no governo Médici e começo da administração Geisel, de 1969 a 1975; e finalmente a fase da longa transição democrática que se iniciou sob Geisel e terminou com o fim do governo Figueiredo, no começo de 1985. Transição essa que – para efeito da análise sobre a vigência da censura – sobreviveu ao fim da ditadura, até a promulgação da Constituição de 1988, que formalmente aboliu a censura (RIDENTI, 2018, p. 88).

As fases expostas anteriormente iam de encontro aos interesses dos militares, todavia, em meio ao terror, ocorreu a seguinte contradição: o crescimento da indústria cultural no país se deu entre a década de 1960 e 1970. Esse fato não deve ser visto como um “aspecto positivo” da ditadura, mas sim como engrenagem do sistema que reprimia e incentivava os seus eleitos:

É que o Estado foi ao mesmo tempo repressor e incentivador das atividades culturais durante a ditadura. Promoveu certa modernização conservadora que aprofundava as desigualdades sociais, censurava, reprimia, prendia, torturava e até matava os adversários, enquanto patrocinava o crescimento capitalista em geral, e cultural em particular. Cresceram rapidamente a indústria televisiva, editorial, cinematográfica, fonográfica, além de agências de publicidade e todo tipo de negócio dos meios de comunicação de massa, administrados cada vez mais de acordo com padrões internacionais de racionalidade empresarial. Havia incentivo cultural direto de instituições governamentais como a Embrafilme, o Serviço Nacional de Teatro, a Funarte, o Instituto Nacional do Livro e o Conselho Federal de Cultura. O Estado tornou-se ainda um anunciante fundamental para os meios de comunicação (RIDENTI, 2018, p. 89).

No que se refere à censura aos livros, o Decreto-Lei nº 1077/1970, em seu artigo 5º, colocava em questão que se ocorresse a distribuição, venda ou exposição de livros proibidos,

os “infratores” deveriam pagar multa ou incinerar todos os exemplares. Entendemos, dessa forma, a necessidade que qualquer Estado autoritário tem de acabar com os meios que capacitam a formação do capital cultural dos indivíduos. Ainda segundo Ridenti, a Ditadura Empresarial-Militar brasileira:

[...] censurou cerca de 430 livros, 92 deles de autores brasileiros, sendo 15 obras de não-ficção, 11 peças teatrais publicadas em livro, e ainda dezenas de textos literários, em sua grande maioria – cerca de 60 – eróticos ou pornográficos. Esses dados reiterariam que a censura cultural se concentrou sobretudo nas obras tidas como ameaça à moral e aos bons costumes, o que nem sempre é lembrado, para além dos vetos políticos, também constantes. Estes preponderaram na imprensa, sujeita à censura informal, pouco padronizada, como se viu (RIDENTI, 2018, p. 93-94).

Assim, percebe-se que principalmente as editoras pequenas foram as mais prejudicadas, uma vez que os grandes grupos estavam em sua maioria alinhados aos ideais da ditadura, sendo assim beneficiados. Chegou-se ao ponto de não encontrar livros básicos necessários para a formação, pois a censura prévia chegou aos livros e estes podiam ser proibidos antes mesmo de sua impressão. Outro ponto em questão foi a autocensura, em que os próprios editores, por medo dos órgãos de repressão, faziam o papel de censor em seus locais de trabalho.

Em câmara lenta foi uma das obras censuradas e retiradas de circulação, pois foi vista como uma arma subversiva perigosa, por ser um relato escrito durante a prisão de um ex-guerrilheiro, narrando suas experiências e o seu percurso nas suas memórias, considerada como “uma operação inusitada da ditadura, já sob o governo Geisel: prendeu o autor e só veio a censurar o livro depois” (RIDENTI, 2000, p. 155), diferente de *O que é isso, companheiro?*, que não teve nenhum problema com os órgãos censores.

Entendemos resistência a partir da reflexão proposta por Jacques Sémelin (1994) que assume que resistir, ao longo do tempo, pode ter várias formas. O autor traz a ideia de “defesa” e “dissidência e desobediência civil” para especificar “o que é resistir”, tal como explicita no título de sua obra. Por definição:

Resistir, para Sémelin, é atacar [...] Sémelin define a resistência como um movimento conservador: ele existe para tentar recuperar o que o agressor mudou. Ao mesmo tempo, resistir está ligado à noção de rompimento, já que o ato promove a radicalização contra o ocupante, interessado na paz civil para melhor controlar o território (YAMASHITA, 2013, p. 12-13).

Desse modo, resistir está relacionado à oposição do abuso de poder e inverter algo estabelecido pelo autoritarismo, ainda que “algumas definições muito largas da noção de

resistência acabam enfraquecendo os seus significados” (SÉMELIN apud RABELO FILHO, 2017, p. 55). Assim, entendemos que resistir também serve para afirmar o que foi rompido pela violência, desde que tivesse amplo apoio social.

Resistir, portanto, só é viável se ocorrer de forma coletiva, quando o indivíduo percebe que é necessário (re) agir para seguir o curso histórico. Resistir também é a luta contra o esquecimento, pois a partir da construção da memória reorganizamos os ideais necessários para combater qualquer tipo de retaliação promovida pelo autoritarismo.

No que se refere à literatura, Alfredo Bosi assinala resistência como um conceito:

[...] originariamente ético, e não estético. O seu sentido mais profundo apela para a força da vontade que resiste a outra força, exterior ao sujeito. Resistir é opor a força própria à força alheia. O cognato próximo é in/sistir; o antônimo familiar é de/sistir. A experiência dos artistas e o seu testemunho dizem, em geral, que a arte não é uma atividade que nasça da força de vontade. Esta vem depois. A arte teria a ver primariamente com as potências do conhecimento: a intuição, a imaginação, a percepção e a memória (BOSI, 2002, p. 118).

Logo, entender os conflitos do período ditatorial indica que o pensamento construído à época serviu como crítica ao autoritarismo, revelando-se assim como resistência por parte da escrita, que também buscava transformações. A escrita, ao trabalhar com a memória, com o testemunho, fabrica as possibilidades de fuga ao *terror*.

Ainda que a censura atuasse com menor força na produção literária se compararmos com o que aconteceu com peças teatrais e músicas, o lugar do intelectual está relacionado ao mercado cultural construído pelas novas percepções da época. A abertura de novos mercados para os intelectuais da esquerda fez com que crescesse o espaço para a resistência e diminuísse o medo que ainda era constante:

O medo silenciou muitos, tornou inaudível a voz de outros tantos, destruiu argumentos, desordenou ideias, maculou de vergonha o pensamento. Foi o medo que criou códigos, que transformou a escrita, estabeleceu novas regras sobre o que devia ser dito e como devia ser dito. Mas o medo não foi o único legado às novas gerações; como herança àqueles que ainda não estavam lá restou uma incrível, uma inestimável capacidade de resistência diante dos que apostavam no acovardamento das ideias, na mediocrização da arte. [...] Estão aí, também, os romances, íntegros e firmes, a repetir incessantemente a história de um tempo em que o homem teve medo (DALCASTAGNÈ, 1996, p. 43-44).

As obras analisadas nesse estudo não dizem respeito somente aos aspectos políticos do momento em que foram escritas, mas sobretudo, à forma de narrar e resistir, resistir ao silêncio

por meio da narrativa literária, uma vez que “à literatura da época coube, então, o papel de resistir politicamente às arbitrariedades dessa censura nos jornais e nos outros meios de comunicação; denunciando e revelando as verdades omitidas no silêncio, a história mascarada pela versão oficial” (COSSON, 2001, p.16). É esse discurso que ganha forma e se engaja.

Necessário se faz pontuar a resignificação. Ao analisar essas obras percebe-se o significado nas entrelinhas, da insatisfação e do horror imposto pelos militares, mas há a resignificação, utilizando de estratégias para não cair no silêncio sofrido pelas ações da censura, reafirmando a literatura enquanto manifestação da resistência.

CAPÍTULO 2 – “QUERO LHE CONTAR COMO VIVI”¹¹: as representações da resistência cultural a partir de Tapajós e Gabeira

Neste capítulo analisamos os textos autobiográficos *Em câmara lenta* (1977), de Renato Tapajós e *O que é isso, companheiro?* (1979), de Fernando Gabeira com o objetivo de compreender os efeitos do *terror* nas obras dos autores e como estas podem ser considerados como instrumentos de *resistência cultural*.

2.1 EM CÂMARA LENTA E O TERROR DA TORTURA

Publicada em 1977, *Em câmara lenta*¹² é a primeira obra lançada a ser escrita por alguém que participou da luta armada no Brasil (REIMÃO, 2009). O paraense Renato Tapajós aos 34 anos de idade em parceria com a Alfa-Omega, editora de oposição aos militares¹³, apresentou ao público suas reflexões sobre seus dias na prisão da seguinte forma,

O romance é uma reflexão sobre os acontecimentos políticos e históricos que marcaram o país entre 1964 e 1973 e, mais particularmente entre 1968 e 1973. Seu aspecto fundamental é a discussão em torno da guerrilha urbana que eclodiu nesse período, em torno da militância política dentro das condições dadas pela época. É uma reflexão emocionada porque tenta captar a tensão, o clima as esperanças imensas, o ódio e o desespero que foi a guerrilha (TAPAJÓS, 1979, p. 10).

Renato Tapajós foi preso pelos militares, entre 1969 a 1974, por participar da organização Ala Vermelha, uma dissidência do Partido Comunista do Brasil (CURY; PEREIRA, 2018)¹⁴. Logo após a publicação do romance autobiográfico, Tapajós foi preso por mais dez dias. Quinze dias depois de ter sido lançado e divulgado sem grandes problemas, *Em*

¹¹ Trecho da canção *Como Nossos Pais*, composta no ano de 1976 por Belchior e que fez grande sucesso na voz de Elis Regina. Tendo como pano de fundo a angústia da juventude nos “anos de chumbo”, nesse subtítulo fazemos alusão à necessidade dos autores de partilharem os momentos vividos, que encontraram na escrita a possibilidade de retratar as imposições da ditadura.

¹² Para esta pesquisa analisamos a 2ª edição revisada da obra, de 1979.

¹³ Segundo o próprio site da Editora, a Alfa Omega “foi fundada em 1973 por Fernando e Claudete Mangarielo, sob a ditadura militar, regime que combateu a partir da edição de livros que retratassem a realidade nacional e estimulassem o pensamento crítico”. Ver: <https://alfaomega.com.br/sobre/>. Acesso em 29 ago 2021.

¹⁴ A *Ala Vermelha* constituiu-se a partir de um grupo de dissidentes do PCdoB que se formou após retornarem de uma visita à China. Defendiam a luta armada e a “teoria do foco” – desenvolvida por Ernesto “Che” Guevara e o sociólogo francês Régis Debray que instruíam o estabelecimento de diversos focos de guerrilha, principalmente nas zonas rurais, para que se chegassem aos propósitos de receber aceitação das pessoas, dominar o poder que estava com as forças armadas e construir o governo revolucionário pautado no socialismo. Ver: Cury; Pereira. *Em câmara lenta, de Renato Tapajós, 40 anos: autocrítica pública e sobrevivência*. Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 54, p. 435-454, maio/ago. 2018.

câmara lenta teve sua venda proibida sendo classificado como obra subversiva que incitava as massas à revolução e manual de guerrilha (MAUÉS, 2012).

Imagem 1 – Capa e contracapa da 2ª ed. de *Em câmara lenta*.



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Em-C%C3%A2mara-Lenta-Renato-Tapaj%C3%B3s/dp/8529501020>

Em câmara lenta está dividido em 63 partes que enfatizam, simultaneamente, a repressão e a violência do Estado e detalham o funcionamento das ações das “organizações de esquerda contra as forças militares e de extrema-direita” (MACHADO, 1981, p. 74). O enredo da obra parte do narrador (um guerrilheiro preso às suas memórias) que revela o aprisionamento, tortura e morte de sua companheira, apresentada pelo (pro)nome *Ela*¹⁵.

A obra não é tomada pela linearidade, sugerindo que o texto se organiza através das memórias e dos lapsos de memória do autor, observado, por exemplo, pela repetição do episódio do aprisionamento de *Ela*. Desse modo, a narrativa demonstra como os efeitos da tortura advindos da repressão militar podem se comportar na psique do indivíduo, como pode ser notado pela fala do narrador:

Me recuso a desertar, me recuso a recuar, me recuso a parar, a trair por um momento que seja essa confiança, essa herança que ela e os outros deixaram. Eu sei que o meu gesto não levará a nada porque o que levará a alguma coisa está sendo feito por outros e eu lamento muito, mas não posso acompanhar esses outros porque estou marcado pelo sangue, marcado pelo compromisso

¹⁵ Na obra, Renato Tapajós se debruça em eventos sofridos por Aurora Maria Nascimento Furtado (substituindo seu nome por *Ela*), que era militante da Ação Libertadora Nacional (ALN) e foi morta pelos órgãos de repressão em 1972. Ver a sessão dedicada à Aurora Maria no site da Comissão da Verdade de São Paulo, disponível em <http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/mortos-desaparecidos/aurora-maria-nascimento-furtado>. Acesso em 20 ago 2021.

de ser fiel aos que acreditaram como eu e talvez eu seja o último daqueles que começaram isso e por isso irei até o fim, qualquer fim (TAPAJÓS, 1979, p. 174).

A escrita de Renato Tapajós enche o romance autobiográfico com uma aura de mistério, marcando assim a obra pelo seu tom cinematográfico, pois a narrativa traz a sensação de realidade e medo pelo desconhecido através da descrição minuciosa dos espaços, o que permite ao leitor criar várias formas imagéticas. Em depoimento a Mário Augusto Medeiros da Silva, percebemos que o lugar social do autor o ajudou a construir sua forma de narrar os eventos vividos,

[...] a minha formação é, originalmente, literária. Eu lia pra cacete quando criança. Meu pai tinha uma biblioteca imensa, meu bisavô tinha uma biblioteca maior ainda. Eu vivia numa casa que tinha quase 20 mil livros. Então, eu li muito. Eu fui uma criança muito solitária, sem muitos amigos, então eu me metia naquela biblioteca, e até os 15 anos de idade eu li coisa pra cacete. Eu li muita coisa! (TAPAJÓS apud SILVA, 2008, p. 61).

Baseado na ideia de *absorção do terror*, Tapajós configura a incredulidade como mecanismo em sua obra, marcando a impossibilidade de compreender todas as atrocidades cometidas e permeado pela autocrítica acerca dos posicionamentos e estratégias dos grupos de esquerda armada. O autor empenha-se para que a obra constitua um testemunho do período através da incorporação dos lapsos de memória do narrador. Sobre a questão pertinente da memória na obra, Renato Franco assinala que:

O romance memorialista de Renato Tapajós *Em câmara lenta* é também um tipo de reelaboração positiva da memória: ele narra, por meio de exaustivas repetições e de grande esforço, os nexos lógicos que sustentaram a trama de acontecimentos verificados durante determinado período da ditadura militar, no qual se inscreveu a história da guerrilha no país. Lembrar o que estava condenado a ser recalçado é sua maior conquista, de modo que a própria narração pode ser transformada na última arma com que o narrador, um ex-guerrilheiro, golpeia o inimigo, marcando-o para sempre (FRANCO, 1998, p. 154).

Por meio da memória, o narrador torna a personagem *Ela* a principal heroína, qualidade conquistada pelo desempenho na guerrilha¹⁶ e por ter suportado a tortura sem delatar os

¹⁶ Inspirada na Revolução Cubana, as guerrilhas urbanas desenvolvidas no Brasil acreditavam que o processo de controle de Estado não seria dado de forma pacífica e ajudariam no financiamento para promover a guerrilha rural. Marighella em *Manual do Guerrilheiro Urbano* aponta que “o guerrilheiro urbano é um homem que luta contra uma ditadura militar com armas, utilizando métodos não convencionais. [...] A área na qual o guerrilheiro urbano atua são as grandes cidades brasileiras. [...] O guerrilheiro urbano segue uma meta política e somente ataca o

participantes do movimento, pois “ela não abandonaria os companheiros por nenhum caminho novo, ela não trairia a herança de todos os que morreram, ela não desertaria, não fugiria do destino comum [...] porque ela continuaria caminhando de cabeça erguida até o fim, qualquer fim” (TAPAJÓS, 1979, p. 161). O narrador nutre grande afeto pela personagem, revelando os traumas causados pela perda de sua companheira:

A vida rachou no meio, ficou lá toda a certeza possível. O próprio gesto, agora, é um movimento hesitante feito de diversas repetições. Como um vaso que cai: estilhaçado em pedaços irregulares. Alguma vez ele esteve inteiro? Estilhaços. Misturado no chão como uns restos de vida, um pedaço de rosto, uma frase, um livro rasgado. O que deixou de ser feito, nunca mais será feito. É tarde. O que fizeram com ela? (TAPAJÓS, 1979, p. 38-39).

É tarde. Essa expressão por muitas vezes é repetida ao longo do texto de Tapajós, enaltecendo a melancolia e a descrença do narrador em algo positivo no futuro, sem nada que se possa fazer, uma vez que “acabou o passado e acabou o futuro e existe apenas uma esquina a ser transposta. O ódio se transformou numa decisão fria e o cérebro é apenas uma máquina para registrar imagens e ordenar movimentos” (TAPAJÓS, 1979, p. 175), como se a culpa pela perda da companheira fosse durar ainda por um longo período.

A culpa aqui não se dá somente pela morte de *Ela*, como também pelo sentimento de fracasso do narrador no momento em que os participantes do movimento não conseguem estabelecer a guerrilha rural¹⁷ na Amazônia. O narrador carrega um sentimento de responsabilidade pela derrota e morte de alguns militantes:

Como é que eu vou recuar com todos os olhos, com todos os rostos, com todas as lembranças dos mortos olhando para mim e os meus companheiros, os que vão morrer continuando? Como é que eu posso desertar da luta inútil quando por ela morreram tantos e ela também morreu? Porque isso ou sair do país é desertar, é largar os outros no fogo e procurar um caminho certo quando os outros estão morrendo. Porque o meu compromisso é com os mortos e com os que vão morrer. E mesmo errado esse é o único compromisso que existe e se eu parar, recuar ou sair do país eu vou ficar o tempo todo vendo os rostos como acusações daqueles que acreditaram e não poderei aprender nada nem

governo, os grandes capitalistas e os imperialistas norte-americanos. [...] O trabalho principal do guerrilheiro urbano é de distrair, cansar e desmoralizar os militares, a ditadura militar e as forças repressivas, [...] e a alta classe brasileira”. (MARIGHELLA, 1969, p. 4). Ver: SILVA, *História e Guerrilha: entre a tradição rural e a prática urbana. O Brasil das décadas de 60 e 70 do século XX* (2012); TREVISAN, *O movimento guerrilheiro contra a ditadura militar brasileira: uma análise da dicotomia “urbano-rural”* (2016).

¹⁷ O maior exemplo de guerrilha rural no Brasil deu-se na região do Araguaia. Organizada pelo PCdoB em meados da década de 1960, buscava angariar o apoio da população local para enfrentar a ditadura e assumir o controle do Estado, tomou fôlego no início da década de 1970 após o enfraquecimento da luta armada nos grandes centros urbanos. Encerrou-se em 1975 com o desaparecimento, morte e prisão de inúmeros guerrilheiros. Ver: KAPPES, *A Guerrilha do Araguaia: luta armada no campo e suas consequências históricas* (2017); TREVISAN, *O movimento guerrilheiro contra a ditadura militar brasileira: uma análise da dicotomia “urbano-rural”* (2016).

fazer nada certo porque cada gesto será um abandono daqueles que são meus, um abandono dela, da lembrança dela, da herança dela, essa única herança de sangue, sacrifício e desespero (TAPAJÓS, 1979, p. 160).

Quando o narrador sugere a ideia de “luta inútil”, observamos que há na expressão uma percepção da derrota e, ao mesmo tempo, da insistência de parte dos guerrilheiros em continuarem mobilizados, resistindo. Essa dualidade se configura na certeza que mesmo com tensões sofridas pelos grupos de guerrilha e o temor, a única saída é não se manter inerte, pois a lembrança daqueles que tiveram um fim trágico em meio à luta fortalece o andamento das ações.

Sobre a recepção da obra Marilena Vianna salienta que:

Este romance, entretanto, distingue-se de tudo o que se vem escrevendo sobre o assunto, pelo ineditismo de tratamento, num estilo predominantemente jornalístico, com uma clara tendência ao documental; o enfraquecimento da carga ficcional é, por sua vez, compensado pelo impacto da ação, que, no livro de Renato Tapajós, ocupa lugar privilegiado, centralizando a narrativa; nisto reside sua originalidade (VIANNA apud MAUÉS, 2012, p. 213).

Fernando Gabeira para o jornal *Leia Livros* diz que:

No que diz respeito à temática de luta armada e repressão, pelo menos três importantes romances surgiram no Brasil nesses últimos dez anos. Pela ordem de aparição: Em *Câmara Lenta*, de Renato Tapajós, *Nas Profundezas do Inferno*, de Artur J. Poerner e *Cabeça de Negro*, de Paulo Francis. Em *Câmara Lenta*, de Tapajós, foi proibido e talvez tenha sido o único romance na história recente que valeu a prisão ao seu autor. Em *Câmara Lenta* confirma a proximidade que Tapajós tem com o cinema, a mesma proximidade que o levou a preparar documentários sobre o movimento operário. A técnica do cinema estava presente no romance psicológico contando as angústias dos guerrilheiros em processo de destruição. O passo seguinte foi a documentação cinematográfica do movimento operário, autocrítica social e na prática daquele período elitista. Tapajós capta o drama do guerrilheiro e joga para toda a sociedade um outro drama: como julgá-los? É verdade que estavam errados mas não há dúvida de que toda a generosidade e disponibilidade de uma geração foi jogada ali e reprimida a bala e a pau-de-arara. [...]” (GABEIRA apud SILVA, 2008, p. 159).

Assim, a obra adentra no seio da luta armada através do senso de coletividade, retratado por representações do cotidiano dos guerrilheiros, incluindo o desgaste físico e emocional, a militância política tanto urbana quanto rural (e principalmente o fracasso desta), resistência à dominação dos militares, fazendo referência a personagens da época, como: Che Guevara, Costa e Silva, Brizola, João Goulart, entre outros.

Dor. Sofrimento. Como em câmara lenta. Esta última expressão vem carregada de simbologia no texto de Renato Tapajós, pois adverte que a narrativa será interrompida para dar início à tortura de militantes da guerrilha que tinham a “ambição legítima [...] de mudar o mundo” (TAPAJÓS, 1979, p. 71) e entraram em conflito com os órgãos repressivos.

A tortura é revelada desde a capa da obra, conforme visto na Imagem 1, em que percebemos a violência física existente com a imagem de três lábios em sequência: o primeiro que fala, o segundo que é interrompido e começa a se fechar e o terceiro fechado, com a mancha de sangue escorrendo no canto, corroborando com a ideia de que mais que um meio de forçar a confissão “com os sofisticadíssimos instrumentos de tortura não somente física, mas mental também, é possível dobrar o espírito das pessoas e fazê-las admitir tudo quanto for sugerido pelo torturador” (ARNS, 2003, p. 17).

Ao rememorar os acontecimentos da guerrilha, o narrador ultrapassa os limites da memória e figura-se também como personagem, principalmente ao se lembrar dos demais personagens e dos eventos a que eles estavam compromissados, como podemos notar com a leitura do trecho a seguir:

O companheiro disse que eu estava estranho e estou. Pensei que ela ia começar a falar aquelas frases que eu não quero ouvir sobre os que tombaram¹⁸. Não é nada disso. Eles tombaram e pronto. Ela também. E isso é irreversível, perdi a ponte que dá passagem ao futuro e estou acorrentado aos fantasmas. E não quero quebrar essas correntes porque pertencço a eles, a ela. O compromisso é com esses rostos que não existem mais, Fernando, Marta, ela e centenas de outros. A esses eu pertencço, sou um deles mesmo que continue vivo, parado nessa esquina sentindo o sol. Pertencço a eles porque eles morreram por uma coisa em que acreditavam e que eu não acredito mais. Morreram porque isso era sua contribuição para a vitória, mas não há mais vitória possível. Estamos sendo massacrados um a um (TAPAJÓS, 1979, p. 84).

Percebemos aqui a preocupação do narrador com a insistência em se manter no grupo guerrilheiro mesmo descreditado, pois esse é o ideal ético do guerrilheiro. Mesmo com sua desorientação em relação a sua permanência na luta armada, declara continuar porque havia firmado um compromisso com seus companheiros que morreram lutando e, nesse quesito, o sentido coletivo ultrapassou a individualidade e a subjetividade do sujeito.

A memória dos companheiros reaviva a memória do narrador e faz com que as referências da construção coletiva da guerrilha sejam mantidas, partilhando das emoções sem a

¹⁸ Renato Tapajós utiliza a palavra “tombaram” no sentido de “morreram”.

perda da temporalidade e reafirmando a necessidade da articulação do movimento por meio da reflexão das violências sofridas pelos presos políticos.

Com a indicação e posse do 4º General-Presidente do Brasil, Ernesto Geisel, iniciou-se o famoso discurso para a redemocratização do país de forma “lenta, gradual e segura”, não obstante, ocorreu a intensificação dos instrumentos que caracterizavam a ditadura como a tortura e o demasiado crescimento de órgãos de informação e segurança. Horrores eram realizados nas dependências do Destacamento de Operações de Informação – Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) e um dos mais famosos ocorreu em outubro de 1975, quando o chefe de jornalismo da TV Cultura, Wladimir Herzog, foi assassinado após ser chamado para prestar depoimento. Caso este noticiado pelo Exército como suicídio, uma mentira que não convenceu a sociedade civil¹⁹.

Geisel, assim como o General Adyr Fiúza de Castro, não deixava de comungar com a prática, pois afirmava que “[...] esse troço de matar é uma barbaridade, mas acho que tem que ser [...] Nós não podemos largar essa guerra. Infelizmente nós vamos ter que continuar [...]” (GASPARI, 2003, p. 324-325). Episódios de repressão e o desgaste do Milagre Econômico²⁰ contribuíram para o crescimento da insatisfação popular, como vemos em dois momentos: o primeiro ocorreu com a vitória expressiva do MDB nas eleições parlamentares de 1974, ocasião que se tornou “um marco político na ditadura civil-militar” (CARVALHO, 2012, p. 556). Já o segundo deu-se com os questionamentos da sociedade civil, que se organizava por meio do movimento operário e do movimento social, conforme ressalta Marcos Napolitano:

[...] é importante salientar que as greves operárias de 1978, e suas continuidades que assumiram certa dimensão épica em 1979 e 1980, incrementadas pela afirmação pública dos movimentos sociais das periferias das grandes cidades brasileiras, assumiram cada vez mais um tom de questionamento da ordem política autoritária e da ordem social excludente. Em outras palavras, a crítica operária e popular, animada por lideranças comunitárias e partidárias de vários matizes, não se voltava apenas ao

¹⁹ Conforme afirma Silva (2017, p. 62) “a morte de Vlado gerou uma comoção nacional. Não somente em seu enterro, infelizmente realizado às pressas sob pressão dos militares, como também no ato ecumênico que aconteceu dias depois na Catedral da Sé. Tal fato configurou-se como uma ode à liberdade e contra a repressão. A sociedade exigia um basta diante de tanta violência do regime. Naquele dia, os principais veículos de comunicação de todo o país noticiaram que 8 mil pessoas estiveram em frente à Catedral, no centro da capital paulista, em solidariedade à família Herzog, aos muitos cidadãos presos e mortos, ao povo brasileiro amordaçado pela ditadura”. Sobre o tema, destacamos os seguintes textos: *Crimes da Ditadura Militar: A saga de Vladimir Herzog*, de João Batista do Nascimento Filho (2012) e *A morte de Vladimir Herzog: narrativas do trauma na memória coletiva*, de Marta Regina Maia e Thales Vilela Lelo (2014).

²⁰ Em sua dissertação de mestrado intitulada ENSINO DE HISTÓRIA, CIBERESPAÇO E NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO: potencializando o ensino da Lei de Anistia através do “Acervo Digital da Luta pela Anistia no Maranhão”, Leonardo Leal Chaves aponta os desdobramentos da crise do petróleo de 1973 e a crise dos juros de 1982 como fatores contribuintes para o esgotamento do “Milagre Econômico”, que aumentou o ritmo para a abertura e a saída dos militares do poder.

autoritarismo político implantado em 1964, mas ao sistema socioeconômico que ele afixava, baseado na concentração de renda e na repressão aos movimentos sociais e sindicais. Tais movimentos tentaram ampliar os limites da política da “Abertura”, até então mais restrita aos espaços institucionais do sistema político à liberdade “vigiada” de imprensa. A partir do final dos anos 1970, o bairro, a fábrica, a Igreja tornaram-se espaços explícitos de ação política e questionamento do regime militar, espaços nos quais a “abertura” era de “vista de baixo” (NAPOLITANO, 2017b, p. 18).

Dessa forma, outros obstáculos dificultavam o processo de abertura, como a negativa em se investigar e retaliar os militares acusados de torturar e matar presos políticos como uma “forma de se protegerem em bloco de possíveis demandas por processos judiciais envolvendo a questão dos direitos humanos, os atos discricionários praticados durante a ditadura. Era uma transição que colocava como inegociável a imunidade militar” (D’ARAUJO, 2004, p. 93).

Já em 1977, com a implantação do “Pacote de Abril”, Geisel propunha a redução da inflação e da dívida externa e ter a maioria no Congresso com o Arena, além do controle do governo dos Estados, projetando assim que não se articulasse uma oposição. Para tanto começa a cassar vereadores “comunistas” e projeta que as eleições para Governadores de 1978 fossem realizadas de forma indireta. Sem o apoio do MDB para aprovar com 2/3 dos votos uma emenda para manter sua vontade, Geisel recorre ao AI-5 e fecha o Congresso por 14 dias, conseguindo assim a preservação do governo no Legislativo²¹.

Assim, *Em câmara lenta* explicita a violência da repressão como parte estruturante da lógica operacional da Ditadura Empresarial-Militar brasileira ao orientar a narrativa a partir da angústia do narrador por saber que sua companheira morreu de forma violenta, comparável com a saga de Cristo, provocando traumas em quem testemunhou o ato e faz reviver questionamentos sobre “como representar a memória da violência e da dor em grau extremo, a perda irreparável” (GINZBURG, 2012, p. 222).

Temos como resultado o vazio existencial que o indivíduo sente e o desejo de vingança, como é o caso do narrador, que se utiliza da fragmentação da narração dos fatos de maneira dinâmica para ilustrar a resistência e a particularidade da obra.

É interessante observar que podemos fazer alusão da fragmentação também à esquerda armada. Vários grupos se formaram²² a partir de cisões provocadas pelas visões que cada

²¹ Ver o texto assinado por Marly Motta no site do CPDOC-FGV intitulado “Fatos & Imagens > Pacote de Abril”. Disponível em <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/PacoteAbril>>. Acesso em 20 ago 2021.

²² Entres esses grupos destacam-se o já citado Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8), a Ação Libertadora Nacional (ALN), o Comando de Libertação Nacional (COLINA), a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR) e a Vanguarda Armada Revolucionária Palmares (VAR-Palmares).

movimento tinha do momento, o que de certa forma fortaleceu o trabalho dos órgãos de repressão, que se aglutinavam de forma rápida e com o único objetivo de exterminar os inimigos. Por acreditarem que não havia outra forma da tomada de poder senão pela luta armada, as organizações guerrilheiras, isoladas com o avanço dos militares, foram derrotadas mesmo com ações de impacto que deram o sentimento de conquista de vitórias no início da década de 1970 (RIDENTI, 1993, p. 51).

Observa-se que a esquerda armada não era propriamente uma ameaça à deposição dos militares, mas serviu como estímulo para a organização da resistência da sociedade da sociedade civil e, simultaneamente, como justificativa para a tortura. Entretanto, a diminuição do alcance que a guerrilha sofreu foi evidente, com a desestruturação de organizações que possuíam números relevantes de militantes e com o isolamento. O resultado de tal desestruturação refletiu nas realizações de ações sem sentido político, em menor número e em locais mais simples, como lojas do comércio, supermercados e farmácias (ANGELO, 2012, p. 09).

Ao se evidenciar essa diminuição, fazemos alusão a *Em câmara lenta* por se configurar como o meio que reconhece que a luta armada teve seus erros, é a autocrítica do movimento. O romance autobiográfico de Tapajós aproxima os leitores e permite a articulação do sentido da narrativa, com suas repetições e fragmentações pois a obra é um jogo “para quem puder entendê-lo e encaixar todas as peças” (TAPAJÓS, 1979, p. 87), configurando assim como instrumento denúncia, resistência e autocrítica.

As mortes dos companheiros serviram para que o narrador sobrevivesse e, contar as história de cada um daqueles que se foram era entendido como uma forma de valorizar a luta, a resistência política. Deste modo, o itinerário vivenciado pelo narrador, ora presente, ora onipresente, narrando as mortes com detalhes, faz com que se perceba as nuances da construção dos personagens. Conforme ressalta Renato Franco:

É verdade, no entanto, que esta fraqueza resulta também de outra ordem de dificuldade mais imediatamente apegada à conjuntura histórica; ela provém não de eventual falha do método narrativo adotado ou de incompetência do autor, mas da natureza particular do militante político da época que, por razões de segurança, era efetivamente obrigado a abdicar de sua real identidade. Neste sentido, as dificuldades para construir os personagens são reais e consideráveis (FRANCO, 1993, p. 312).

Portanto, os personagens de Renato Tapajós trazem, em essência, um jogo de mistério, levando o leitor a se indagar com qual parte da narrativa a ficção aparece ou se a realidade se

sobressai no texto. As representações da violência do *terror de Estado* e seus efeitos sobre as organizações de resistência, conforme foram construídas na narrativa de *Em câmara lenta*, permitem assim, como demonstraremos, uma abordagem complexificada da repressão imposta pela Ditadura Empresarial-Militar brasileira sobre seus opositores.

2.2 MEMÓRIA COLETIVA DA GUERRILHA A PARTIR DE O QUE É ISSO, COMPANHEIRO?

Fernando Gabeira em *O que é isso, companheiro?*²³ entra no campo que Antonio Candido chamou de “literatura do contra” considerada uma “linha experimental e renovadora, refletindo de maneira crispada, na técnica e na concepção da narrativa, esses anos de vanguarda estética e amargura política” (CANDIDO, 2011b, p. 253). Renato Franco, por sua vez, atribui a categoria “romance de resistência” ou “romance depoimento” a obras semelhantes à de Gabeira que possuíam certo rigor testemunhal baseado na necessidade de relatar sua visão sobre o período da Ditadura Empresarial-Militar brasileira.

Imagem 2 - Capa da 7ª ed. de *O que é isso, companheiro?* e o seu autor, Gabeira.



Fonte: Capa: Foto do autor.

Imagem de Gabeira: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fernando_Nagle_Gabeira_\(1969\).tif](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fernando_Nagle_Gabeira_(1969).tif)

O jornalista mineiro Fernando Gabeira afirma que “pior é a memória de quem lembra” (GABEIRA, 1979, p. 87) e, com isso, sintetiza o sentido que atribuiu ao ato de escrever uma narrativa autobiográfica. Publicado em 1979, ano da anistia, o livro relata a experiência de Gabeira no sequestro do Embaixador norte-americano Charles Burke Elbrick e, em consequência, na guerrilha urbana, uma vez que era participante de movimentos da esquerda que o levaram à prisão, à tortura e ao exílio, principalmente o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8).

²³ Para esta pesquisa analisamos a 7ª edição da obra, de 1979.

Importante frisar que o episódio do sequestro do Embaixador norte-americano Charles Burke Elbrick foi posto em prática pela Dissidência Comunista da Guanabara, grupo formado a partir de uma cisão do PCB²⁴, que resolveu atribuir tal ato ao MR-8, que já estava desarticulado pelos militares, para fazer com que o movimento ressurgisse e confrontar o regime:

O sequestro do embaixador americano, realizado no Rio, praticamente concentrou a atenção e os esforços dos órgãos de segurança para conhecerem melhor aquela organização que se intitulava MR-8. O Cenimar havia liquidado com o MR-8 e surgia um outro MR-8, com capacidade de realizar uma ação armada, o que embarçou o governo da época. Nesse sentido, foram surpreendidos e era preciso recuperar o tempo perdido (GABEIRA, 1979, p. 136).

Sobre o MR-8, Gabeira recordou:

Falávamos do isolamento social do MR-8 como a causa principal de sua queda. Eles não desenvolviam trabalho de massas, contavam apenas com uma estrutura profissional. E uma estrutura profissional, por mais bem montada que seja, não pode resistir a um baque repressivo. O MR-8 praticamente acabara, não porque a polícia política fosse realmente eficaz, mas sim porque ruiu ao peso de seus próprios erros. Erros heroicos, mas erros. De agora em diante nos chamaríamos MR-8. O MR-8 éramos nós. Nada acabava. Íamos encarnando tudo e, nesse processo, negando a decadência que nos destruíamos gradualmente. A UNE éramos nós – os que ficamos de fora nas quedas de Ibiúna. O MR-8 agora éramos nós, a organização que conseguira ficar de fora daquele novo desastre. O PC nos chamava – quando estavam de bom humor – de patriotas equivocados. Chamávamos o MR-8 de heróis equivocados e íamos tocando o barco (GABEIRA, 1979, p. 97).

Nota-se que tanto em *O que é isso, companheiro?* quanto na obra *Em câmara lenta*, a ficção é utilizada para compor o relato vivido pelos guerrilheiros na ditadura, mas baseando-se na memória para reconstruir fatos. Tânia Pellegrini, ao analisar a obra de Gabeira, compreende que:

O relato de Gabeira irrompe como a fala de um sobrevivente, revelando uma história vivida, mas censurada. A força desse relato reside na sua dimensão memorialista, ou seja, trata-se, antes de tudo, de uma fala da memória. Por conseguinte, fala sujeita às falhas que a própria memória pode (ou quer) cometer. Realidade ou imaginação? É esse o impacto: o limiar sutil entre real e imaginário nunca pode ser transposto, pois é uma fala em primeira pessoa. E a dúvida se estabelece: até que ponto a história contada é história vivida? A

²⁴ Ver a Dissertação de Mestrado de Izabel Priscila Pimentel Silva, intitulada *Os Filhos Rebeldes de um Velho Camarada: a Dissidência Comunista da Guanabara (1964-1969)*.

tênue fronteira entre ficção e realidade se mantém o tempo todo, a tensão entre esses dois polos nunca se rompe e a venda apenas se rasga, não é arrancada. É esse artifício que faz do depoimento literatura, sem a intenção explícita de sê-lo (PELLEGRINI, 1996, p. 48).

O texto de Gabeira configura-se como testemunho, como representação do período ditatorial brasileiro, permitindo que o narrador desfrute da memória coletiva ao revelar os pensamentos dos companheiros de guerrilha, que se desdobram para a luta armada e para a resistência. Trata-se de um “depoimento que extrapola as dimensões do individual para atingir o coletivo, na medida em que é a história possível de todos” que consegue “unir as pontas do tempo, imprimindo no presente de cada leitor a marca de um passado ao mesmo tempo individual e coletivo” (PELLEGRINI, 1996, p. 54-55).

Dividido em dezesseis partes, *O que é isso, companheiro?* emerge como narrativa que “apresenta ainda a vantagem de constituir-se uma reflexão acerca dessa opção política e de procurar romper com os erros do passado para, afinal, buscar novos caminhos de resistência e de luta” (FRANCO, 1997/1998, p. 88), pontuando assim, as nuances do período e a maneira indispensável de se pensar a coletividade, principalmente após o AI-5, conforme exposto na obra:

Na missa de Natal de 68, planejamos uma grande panfletagem do Resistência. Era um número especial do AI-5, com um editorial explicando sumariamente suas causas. Juntei-me com um grupo de secundaristas e fomos para as portas das Igrejas. Grande parte das pessoas não conhecia o jornal e o jogava fora, mal tomando conhecimento de que se tratava. Foi um Natal de cão, em 1968. Havia muita gente presa, um corre-corre geral e os indícios de resistência eram quase nulos. Havia dado um golpe num momento exato, quando o nível de mobilização era o mais baixo possível. E haviam dado o golpe no fim de ano, aproveitando a confusão das festas, compras de Natal e férias. Aliás era uma técnica que usavam muito: a de procurar golpear numa sexta-feira, aproveitando o sábado e domingo. O povo mesmo não parecia ter sido tocado pelo AI-5. A vida corria seu curso normal. Olhávamos a vida da janela de meu Volkswagen, entre uma e outra distribuição do Resistência. Copacabana engarrafada com as compras, centenas de pessoas desfilando pelas calçadas. Algumas até que bonitas; algumas até que olhando para o interior daquele carro em pedaços. Pareciam dois enredos paralelos. Nós ali, engarrafados com uma partida de um jornal clandestino, gente fugindo de casa, limpando suas estantes de livros suspeitos; e, nas ruas, as compras, a permanente trama sentimental, presentinhos daqui, presentinhos de lá, onde é que vou comprar o pernil, cuidado com os pivetes, procura fechar a bolsa. [...] O encontro daqueles mundos paralelos só se daria depois, de acordo com nossas esperanças. A guerrilha urbana conquistaria armas e dinheiro para a montagem da guerrilha rural. A guerrilha rural despertaria os camponeses, que despertariam os operários, que despertariam o povo em geral. Distribuíamos o Resistência mas achávamos que não era a tarefa principal. Quando começasse 69, iriam ver a extensão e a profundidade do que montávamos. A

revolução não seria mais de palavras, nem de conchavos políticos. Marighela dizia que a ação une, que somente a ação armada iria aglutinar toda a insatisfação popular contra a ditadura. E esta viveria uma crise permanente, fruto da crise também permanente do capitalismo brasileiro (GABEIRA, 1979, p. 94-95).

Percebemos na escrita de Fernando Gabeira que mesmo sendo um relato autobiográfico, o autor utiliza o pronome no plural para demarcar o sentido coletivo das ações descritas, como dito anteriormente. Se logo após 1964 os setores da produção e debate cultural, como por exemplo, os Centros Populares de Cultura (CPC)²⁵, foram alvos dos militares, após o AI-5 a repressão e a censura parte para qualquer prática cultural, sobretudo as coletivas. É sobre essa coletividade que Gabeira ressalta, pois todos aqueles ligados à cultura estavam ameaçados, desde jornalistas e seus jornais, até artistas e suas obras, conforme pontua Franco:

Aparentemente, a fúria repressiva da ditadura parecia querer estancar e suprimir – imediata e definitivamente – qualquer manifestação cultural que apresentasse o mais leve indício de significado crítico e político ou, ainda, uma natureza ideológica radicalizada. Censurou indistintamente todo tipo de obra – provocando súbitas dilacerações ou doloridos silêncios em seus frágeis corpos; criou dificuldades objetivas para a circulação e a distribuição da maior parte delas, atacou a vida universitária e afetou gravemente o destino imediato de vários segmentos da produção cultural. Não bastasse isso, exerceu também árdua censura diária à imprensa (FRANCO, 1997/1998, p. 78).

O apelo sobre o entendimento da repressão exercida pela ditadura é forte no texto de Gabeira, já nas primeiras páginas o autor descreve a obra como o livro:

de um homem correndo da polícia, tentando compreender como é que se meteu, de repente, no meio da Irarrazabal, se há apenas cinco anos estava correndo da Ouvidor para a Rio Branco, num dos grupos que fariam mais uma demonstração contra a ditadura militar que tomara o poder em 64. Onde é mesmo que estávamos, quando tudo começou? (GABEIRA, 1979, p. 10).

Percebemos assim que mesmo sem saber ao certo como se deu o fato acima exposto, Fernando Gabeira integra o grupo que posteriormente sequestraria Charles Burke Elbrick e negociaria a sua soltura em troca da liberdade e a condução ao México de 15 militantes que

²⁵ Criado em 1962, o Centro Popular de Cultura do Rio de Janeiro tinha ligação com a União Nacional dos Estudantes e tinha como objetivo consolidar “uma arte popular revolucionária” dentro da massa estudantil e assim despertar uma consciência revolucionária. Ver KORNIS, Mônica Almeida. *Centro Popular de Cultura*. Disponível em https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/Centro_Popular_de_Cultura e o Portal Memórias da Ditadura no link: <http://memoriasdaditadura.org.br/saibamais/centro-popular-de-cultura-cpc/>. Acesso em 29 ago 2021.

estavam presos. Além desse evento, a obra ainda discorre sobre a fuga dos companheiros, a prisão, a tortura e o exílio de Fernando Gabeira. Sobre a tortura, o autor pontua que:

O que se fazia de tortura se fazia ali na cama ou não se fazia. Você poderia jogar com as sondas, arrancando bruscamente a sonda do pênis; poderia ameaçar cortar o soro. O básico dos interrogatórios era vencer pelo cansaço. Não se lutava contra o tempo, como nas verdadeiras salas de tortura, onde até os relógios eram cobertos com esparadrapo. Ali tinham de saber rápido o ponto, tinham de anotar endereços e partir, imediatamente, para os aparelhos onde ainda poderia haver gente. Os relógios tapados ficaram para mim como o símbolo da tortura, pois eles eram muito mais do que apenas relógios tapados com esparadrapos. A noção de tempo era roubada ao torturado. Ele não poderia jamais saber que horas eram, pois aguentaria mais alguns minutos e, em muitos casos, poderia salvar uma vida. A noção de tempo não se conta apenas com os ponteiros pequenos. A noção de tempo tapado era também o exercício da onipotência fantástica do torturador. Sua fantasia de suprema dominação sobre o outro só é possível se articulada com outra fantasia: a da ausência do tempo. A tortura só é perfeita se o tempo não passa. O tempo é sua morte. Falo da tortura como um artista, pois não tenho direito de falar dela como um grande torturado. Às vezes lançava golfadas de sangue nas sondas. Capitão Homero recuava horrorizado e dizia: "Sou torturador mas não sou médico, não suporto essa nojeira". Com mais prática, controlava aquelas golfadas ou mesmo ia deixando que um coágulo deslizesse mais lentamente e saísse no momento exato. Meu sofrimento, perto do que vi e soube, foi insignificante. Só poderia falar de tortura se tivesse caído inteiro, sem nenhum tiro, e tivesse enfrentado o mesmo processo que os outros. Mas é preciso pedir desculpas por não ter sido tão torturado quanto os outros? (GABEIRA, 1979, p. 155).

Também os narradores de *Em câmara lenta* e *O que é isso, companheiro?* se assemelham à medida que em seus testemunhos relatam a sobrevivência à tortura, mesmo que em intensidades distintas. Outro ponto de destaque na obra de Gabeira é a aproximação com o leitor, ao demonstrar o sentimento do porquê de contar a história vivenciada, contando a luta do ponto de vista de quem estava dentro dos movimentos de guerrilha, como “um guia que vai apontar para que lado foi a caravana” (GABEIRA, 1979, p. 25), revelando as críticas necessárias à esquerda armada, incluindo o sentimento de não deter o poder de fato, “pois os erros iriam liquidar nossas esperanças por muitos anos” (GABEIRA, 1979, p. 139).

A autocrítica demonstra o quanto o narrador desafia as dificuldades, colocando os guerrilheiros em um patamar elevado de coragem, pois, mesmo reconhecendo seus erros, continuaram em nome dos interesses coletivos. É interessante observar que a esquerda que tentou montar a guerrilha urbana e rural, mesmo que tenha durado pouco tempo²⁶, tornou-se

²⁶ Daniel Aarão Reis Filho em *Ditadura Militar, Esquerdas e Sociedade* afirma que entre os anos de 1969 a 1972 a guerrilha urbana, destacou-se em atividades como exemplo, ataques a quartéis, expropriação de armas e sequestros de Embaixadores, que é o ponto de partida de uma das obras analisadas nesse estudo. Ressalta também

alvo da repressão. Anos mais tarde, com Geisel no poder, a memória social construiu a imagem daqueles guerrilheiros dos anos finais da década de 1960 e do início da década de 1970 como homens de coragem que lutaram pela democracia, resistindo de alguma forma aos atos dos militares.

E a resistência seria efetivada com a implantação da guerrilha e a consequente tomada de consciência revolucionária. A Conferência da OLAS de 1967 foi imprescindível para a construção desse entendimento, conforme vemos no relato de Fernando Gabeira:

A conferência da OLAS, em agosto de 1967, pretendia ser uma orientação geral para as lutas no Continente e veio a ter uma grande importância no processo de discussão que se iniciara com o golpe de Estado de 64. Todas as organizações que existiam em 64 iriam se fragmentar: PCB, POLOP e AP. Mas a fragmentação mais ruidosa se daria no interior do PCB, que era a mais forte delas. Surgiram várias cisões: uma na antiga Guanabara, outra no Estado do Rio e a de São Paulo, tendo como dirigente Carlos Marighela. Ele participara da Conferência de Havana e rompeu abertamente com o PCB para fundar a Ação Libertadora Nacional. O cumprimento da orientação da OLAS para o Brasil, orientação que surgiu do debate coletivo em Havana, teria de passar por mediações inevitáveis. Como lançar um foco guerrilheiro no Brasil, onde a esquerda nunca tinha tido contatos de importância com os camponeses? (GABEIRA, 1979, p. 43).

Compreende-se que eram inúmeros os impasses vivenciados nas primeiras ações armadas pelos grupos, como por exemplo, a necessidade de possuir dinheiro para a compra do material para a guerrilha. Sabe-se que no caso da guerrilha rural, além da falta de dinheiro, faltava contatos e até mesmo conhecimento sobre o que era o interior do Brasil, uma vez que a esquerda que montou a luta armada era tão somente urbana, composta pelos integrantes do movimento estudantil, jornalistas e alguns intelectuais, como se a luta e a deposição dos militares fosse feita sem o apoio da população brasileira, da grande massa, mas sim por grupos armados, treinados e corajosos.

Todavia, com todos esses problemas para o avanço da guerrilha, percebe-se certas dissonâncias de discursos na própria esquerda:

Quando as 100 mil pessoas desfilavam pela avenida Rio Branco, algumas gritavam: “Só o povo armado derruba a ditadura”; outras gritavam: “Só o povo organizado derruba a ditadura”. A escolha entre um ou outro adjetivo era objeto de uma surda luta interna das correntes políticas que disputavam a hegemonia do movimento (GABEIRA, 1979, p. 72).

que mesmo em momentos de ápice, os guerrilheiros eram detidos, a exemplo do que aconteceu na guerrilha do Araguaia (REIS FILHO, 2005, p. 33-34)

Nota-se a preocupação de Gabeira, que já estava no exílio, com as divisões dos grupos de esquerda que estavam enfraquecendo a resistência e, por consequência, com a vitória dos militares sobre as organizações de esquerda naquele momento. O autor então passa a rememorar questionamentos desde o início da luta armada até o momento em que se encontrava:

[...] Começávamos a engolir sapos e sequer imaginávamos que íamos continuar a engolir sapos durante 15 anos, nas mais variadas circunstâncias. [...] Mais tarde, nas noites de clandestinidade, ou mesmo nas conversas de cadeia, pude ir ligando coisas, compondo um quadro mais claro do que foi o golpe de 64. Para começar ia respondendo as perguntas mais elementares. Onde é que estavam os estudantes? Por que é que não vieram as armas do Aragão? Coisas assim, ainda meio prosaicas, mas que eram, exatamente, as perguntas que me vinham à cabeça. Os estudantes também estavam tentando resistir. Só que na Universidade de Direito, no Rio, para falar apenas da experiência que me foi mais próxima. Num depoimento prestado em 1970, Vladimir Palmeira, que em 68 era o grande líder do movimento estudantil, contou que eram mais de trezentos. A mesma disposição heroica, as mesmas frases de efeito: resistir até o último homem ou então: daqui a pouco chegam as armas do dispositivo militar do presidente. E as armas, Antônio? As armas que você traria para nós, Antônio Duarte, da Associação dos Marinheiros? Quantas vezes não perguntei isso durante as partidas de xadrez do exílio. (GABEIRA, 1979, p. 12-13).

É interessante observar que mesmo com a aparente disposição em manter o movimento em ação, percebemos que os descuidos eram repetidos de forma insistente no prosseguimento da atuação dos grupos guerrilheiros, aproximando as pessoas em uma espécie de contrapropaganda ao regime do que nos eventos propriamente ditos.

Após o sequestro do Embaixador norte-americano, Charles Burke Elbrick, o grupo cai na *geladeira*, termo utilizado como sinônimo para clandestinidade e para o total isolamento, principalmente daqueles que foram mais expostos durante a ação. Sobre esses dias de confinamento, Gabeira narra que entre se fingir de morto, realizar tarefas domésticas e se debruçar em atividades intelectuais ou não, recebeu a notícia que Marighella estava morto:

A morte de Marighella foi a reposta espetacular que o Governo deu ao sequestro do Embaixador americano. Mas não foi a única. Inúmeras prisões tinham sido feitas, inúmeros apartamentos localizados, centenas de ligações foram estabelecidas e um colossal volume de informações novas ia caindo na mesa dos analistas, especializados no combate aos grupos armados. O cerco já estava armado e seus anéis iriam se apertando discretamente, às vezes até de uma forma insensível: não era toda a informação que resultava na queda de um militante ou de uma pessoa simpática aos grupos armados. Em muitos casos, alguém caía, sua queda levava a uma nova queda, mas o processo parecia se estancar. Respirava-se aliviado pois não se desejava outra coisa a não ser respirar aliviado para prosseguir as tarefas revolucionárias (GABEIRA, 1979, p. 135).

Desse modo, evidencia-se que o grupo que assumiu o sequestro do Embaixador norte-americano estava no cerco da ditadura e a morte de Marighella foi outro impacto sofrido pelos guerrilheiros, pois para além da morte, o regime concentrou seu objetivo na figura que era considerada líder, sem saber se com esse ato outra figura de tamanha importância surgisse.

Nesse caso específico, o lugar de Marighella na Ação Libertadora Nacional (ALN) foi assumido por Joaquim Câmara Ferreira, que vivenciou a tortura na mesma época em que tentava dar mais agilidade às ações dos guerrilheiros urbanos. Após a queda, tortura e morte do novo líder, a ANL se dividiu em dois grupos: o Movimento de Libertação Popular e a Tendência Leninista (LOPES, 2015, p. 11).

Dessa forma, só a burguesia e os intelectuais não dariam conta de enfrentar a ditadura, mas estas deveriam se unir ao proletariado, às massas rurais, aos estudantes, rompendo com a subordinação destas classes aos burgueses:

Se estamos num processo de revolução socialista, esse processo será liderado e conduzido pelos trabalhadores. O movimento das camadas médias não podia avançar muito e teria necessariamente que refluir à espera de que os setores mais consequentes tomassem a frente da cena e conduzissem as massas revolucionárias para o assalto aos céus. Mas, se as classes revolucionárias tomassem a direção do movimento, aí sim é que apareceria um outro problema, muito mais sério: a simples luta de massas não tenderia ao fracasso necessariamente. Para muitos, a preparação de um trabalho de massas, ainda que tendo à frente os trabalhadores, era na realidade uma preparação para o massacre, caso não estivesse acompanhada de medidas de defesa próprias e não fosse pensada dentro de um contexto de preparação da luta armada. A luta de massas teria de ser pensada num quadro de revolução violenta e no quadro da formação de instrumento de poder: um exército popular. Todos sabem que nem sempre um esquema assim é estritamente fiel. Havia nuances e, para dizer a verdade, havia concepções mais radicais, para as quais a luta de massas naquele momento só iria atrapalhar. Mas os discursos que iam surgindo iam também revelando esse enredo inevitável: os estudantes se rebelam e se esgotam; os operários vêm no refluxo da luta estudantil e reconduzem todo o movimento de massas a partir do novo alento que lhe vão conferir; e o exercício revolucionário vai se nutrindo dos grupos e pessoas que esse movimento for apresentando (GABEIRA, 1979, p. 60).

O autor demonstra que para se obter melhorias na sociedade é necessário firmar camadas sociais de base, do contrário, a guerrilha estaria fadada ao isolamento, quando era imprescindível a participação popular para derrotar a ditadura e a guerrilha urbana seria a responsável por trazer materiais e verba para que a guerrilha rural fosse implantada. O despertar dos camponeses para a luta armada seria o gatilho para o despertar dos operários e consequentemente da população brasileira.

Não podemos esquecer que a esquerda armada se enfraquece à medida que os grupos guerrilheiros decidem ficar isolados. Sobre esse aspecto, Marcelo Ridenti assinala que:

É preciso, justamente, abordar a morte ou o suicídio dos guerrilheiros no movimento da sociedade brasileira dos anos 1960 e 1970, em que os opositoristas eram intimidados, perseguidos, presos, seviciados ou mortos pelo regime militar, na evolução de uma conjuntura de crise para uma conjuntura de recuperação econômica, em que os movimentos sociais entravam em refluxo e os grupos de esquerda armada, sem se darem conta da realidade em que estavam inseridos, tendiam a isolar-se socialmente, perdendo suas raízes, entrando numa dinâmica própria de sobrevivência e autoliquidação política (RIDENTI, 1993, p. 268).

Uma vez que o foco da guerrilha por meio de ações nos grandes centros urbanos do Brasil eram ineficazes, tanto para angariar apoio do proletariado quanto para levar a guerrilha para a zona rural, quando a Ala Vermelha faz mudanças nas suas estratégias com *Os 16 Pontos*, o de número 12 traz o direcionamento que deveria ser tomado, ao dizer que “o trabalho no seio da classe operária e das massas revolucionárias visa a educação, a preparação e a organização das massas para a luta política e para a luta armada” (SILVA, 2006, p. 120). Logo, sistematizar essa ação seria fundamental para a conscientização dos operários.

Ressalta-se que Fernando Gabeira era crítico à ditadura desde os tempos em que trabalhava no Jornal do Brasil e afirma ter “uma vontade inocente de participar da oposição mesmo dentro dos limites de uma notícia curta. Estava tudo apertando muito. Sobretudo na produção, nas fábricas”. (GABEIRA, 1979, p. 31). O autor utilizava das passeatas para fortalecer a ligação dos movimentos que atuava com os operários, acordava cedo e antes de ir à redação do Jornal do Brasil, deslocava-se até as fábricas para ampliar o debate com esse setor:

Às cinco e meia, distribuindo panfletos contra o arrocho salarial nas portas das fábricas, exatamente como se fazia no princípio do século na Rússia. Às sete e meia, produzindo um grande jornal conservador que fora bem-sucedido ao adaptar ao Brasil uma série de técnicas norte-americanas, as mais avançadas do gênero. Isso para não falar na televisão, que, já naquela época, apresentava novelas de sucesso e comprava para o Brasil direitos de peças e shows sofisticados (GABEIRA, 1979, p. 53-54).

Entende-se que o relato de Gabeira em *O que é isso, companheiro?* além de se configurar como um importante documento para entender o período da ditadura no Brasil, “adquire uma dimensão plural, coletiva, pois comparece a um encontro marcado por toda uma geração com sua própria História” (PELLEGRINI, 1996, p. 73-74). O romance autobiográfico

mostra como a memória do autor propiciou, de certa maneira, a construção de uma memória que se tornou coletiva.

É importante salientar que a obra de Fernando Gabeira foi publicada dentro do contexto de instituição da Lei de Anistia no Brasil. Sobre a referida lei apontamos que:

A Lei da Anistia, aprovada em agosto de 1979, configurava-se como base promotora do esquecimento, do perdão induzido, de uma ordem amnésica. A tacanha justiça de transição pretendia a reconciliação, e a “graça anistiante” aspirava interromper a ordem política para a construção de novos horizontes de expectativas. Amenizar as dores, equalizar as diferenças, esquecer o passado para poder construir o presente em bases democráticas, valores estes sempre defendidos pela sociedade brasileira, mas, durante vários anos, “usurpados” pelos militares golpistas (RABELO FILHO, 2017, p. 52).

Identificamos o período compreendido entre 1974-1985 como o momento em que se consolidou a oposição aos militares, com uma transição que não apontava para uma plena democracia, funcionamento das instituições e participação das camadas sociais na política, mas uma democracia que proporcionasse aos militares, mesmo fora do poder, a continuidade de sua participação nas questões políticas e sociais (ANGELO, 2011).

Dessa forma, as publicações de obras literárias passaram por crivos que podemos considerar distintos. Como já mencionado anteriormente, a obra de Tapajós foi censurada e teve a circulação proibida, diferente do texto de Gabeira. Por ter sido publicada no ano da Anistia, em contexto do retorno, *O que é isso, companheiro?* tornou-se um grande sucesso, mas o que se percebe na obra é uma versão romântica e sem fazer a crítica necessária sobre o período.

A memória do país ia ser construída ao mesmo tempo que se vivenciava o desafio de reconstruir a democracia (ROLLEMBERG, 2003). A anistia trouxe a ideia de expor o passado tendo como referência o momento político que viviam no momento, oportunizando a condição de mostrar, por parte dos ex-guerrilheiros, a legitimação na luta armada e posteriormente a luta pela democracia, a fim de “integrar os ex-guerrilheiros naquele novo quadro político-institucional animado pelas mobilizações sociais” (ANGELO, 2011, p. 181).

É uma certa interpretação da luta armada como representante ímpar da resistência à ditadura e como afirma Vitor Amorim de Angelo (2011, p. 186), como “um fator determinante para o fim do regime”, quando na verdade há um deslocamento da memória. Em 1979, Gabeira é um dos representantes que se apresenta como defensor da democracia, só que na luta armada, a questão não era democracia, mas sim a instauração da ditadura do proletariado após derrubar o Estado burguês.

Um ponto a destacar nas críticas é o apontamento para a forma como os depoimentos dos membros da luta armada são construídos, pois encobrem o real significado da guerrilha, visto que, como bem sugerem, o testemunho de Gabeira está descolado da realidade, pois traz a ideia do guerrilheiro romântico, que lutava contra a ditadura e pela busca da democracia.

Assim, com novas interpretações através de obras memorialísticas como a de Fernando Gabeira, a memória do período foi construída também através da aproximação entre ex-guerrilheiros e demais atores de oposição e, dessa maneira, adentrar em posições do campo democrático brasileiro.

A produção literária da época ou que a abordou posteriormente coloca-se assim como expressão do resgate da memória como denúncia e resistência. Uma memória contrária a versão oficial, que faz alusão às lutas políticas e sociais contra o projeto de sociedade do grupo que assaltou o poder e a violenta repressão imposta em nome de tal projeto.

A literatura se tornou um fio condutor para a produção do conhecimento histórico, uma vez que possui uma forte condição de alcance, usufruindo do ato de escrever como ato contestador da realidade. Se “a lei fecha o livro”²⁷ é porque sua existência – ainda mais nesse momento peculiar do país – já é a própria resistência.

²⁷ Trecho de *Hino de Duran*, de Chico Buarque. Composta em 1978, a canção critica o (ab)uso de leis para reprimir a sociedade. Um dos segmentos reprimidos foi o de publicação de livros, uma vez que àqueles que não estivessem em norma com as diretrizes dos órgãos censores eram retirados de circulação.

CAPÍTULO 3 – AUTOBIOGRAFIA, LITERATURA DE RESISTÊNCIA E LITERATURA DE TESTEMUNHO: os caminhos das disputas da memória

Neste capítulo apresentamos a autobiografia como categoria que une aspectos da literatura de resistência e da literatura de testemunho dentro das obras de Renato Tapajós e Fernando Gabeira. Entendemos que o resgate dos textos autobiográficos por meio da resistência e do testemunho constituem uma forma de problematizar as referências que levaram os militares, com o apoio de determinados grupos da sociedade civil, a assaltar o poder do Estado e instaurar um regime violento e corrupto.

3.1“UMA MANEIRA DE SER ESCUTADO”²⁸: autobiografia e o percurso narrativo da literatura de resistência

Com registros que datam desde a Antiguidade, pensar em autobiografia, de certo modo, é pensar em memórias e nos registros de experiências vividas por um indivíduo. Mesmo quando este tipo de texto ainda não havia sido denominado de autobiografia, a sua prática era recorrente e, segundo Inês da Conceição Inácio, a terminologia “[...] mais difundida e aceita pela tradição era a expressão francesa ‘Mémoires’, utilizada não só na França, mas também nos países de língua latina” (INÁCIO, 1990, p. 03).

Ao se estabelecer relações entre o texto autobiográfico e a história, Phillipe Lejeune pontua que a “autobiografia se inscreve no campo do conhecimento histórico (desejo de saber e compreender) e no campo da ação (promessa de oferecer essa verdade aos outros), tanto quanto no campo da criação artística” (LEJEUNE, 2008, p. 104).

Um ponto a se destacar é o papel da *verdade* como elemento fundamental nas reflexões sobre a autobiografia, que “passa a incorporar um vínculo direto com a subjetividade/profundidade” do indivíduo que realiza a *escrita de si* (GOMES, 2004, p. 14).

Quando trabalhamos com autobiografias temos acesso às perspectivas desenhadas pelo autor, que é o protagonista da história, por conseguinte atrelando a memória à sua experiência revisitada, tornando-a assim, como a ponte entre a caneta e o papel, entre o passado e o presente. Sobre a importância da memória para o estudo autobiográfico assinala-se que:

A pesquisa autobiográfica – Histórias de Vida, Biografias, Autobiografias, Memoriais – não obstante se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, reconhece-

²⁸ Trecho da canção *Cálice*, de Chico Buarque e Milton Nascimento. Lançada em 1978, após 5 anos de sua composição, a música tornou-se uma grande referência ao período.

se dependente da memória. Esta é o componente essencial na característica do (a) narrador (a) com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo (ABRAHÃO, 2003, p. 80).

Dessa maneira, compreendemos a autobiografia como o gênero textual que se debruça no uso da memória, elegendo o que deve ser lembrado ou não. Sobre a ocultação de informações que podem distorcer alguns fatos, é necessário que o pesquisador tenha alguns cuidados, como o ponto da ilusão biográfica, ou seja, “da crítica que destaca a ingenuidade de se supor a existência de *um eu* coerente e contínuo, que se revelaria nesse tipo de escrita, exatamente pelo *efeito de verdade* que ela é capaz de produzir (GOMES, 2004, p. 15).

O termo *ilusão biográfica* remete ao texto em que Pierre Bourdieu conceitua as *histórias de vida* como *ficção de si*, ou seja, é quem escreve que unifica os sentidos de forma coerente para dar significado maior ou menor aos acontecimentos de sua vida. Segundo o autor:

Sem dúvida, cabe supor que o relato autobiográfico se baseia sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis, como a do efeito a causa eficiente ou final, entre os estados sucessivos, assim constituídos em etapas de um desenvolvimento necessário (BOURDIEU, 1986, p. 184).

Desse modo, Bourdieu estabelece que o *depois* possui bastante implicação na construção da autobiografia, colocando o autor como “ideólogo de sua própria vida” (BOURDIEU, 1986, p. 184) ao assimilar as relações com os diversos indivíduos ao longo de seu percurso, o que permite impulsionar a análise do texto autobiográfico de forma consistente ao explorar as contradições, a relação entre as experiências e o diálogo com o senso crítico (AMARAL, 2017).

As autobiografias se alicerçam na memória e passam a ser vistas como “reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional” (ROUSSO, 1992, p. 94). Compreende-se, desse modo, que relatos autobiográficos partem, sobretudo, da noção coletiva, uma vez que determinado fato é compartilhado por vários sujeitos, revelando assim a necessidade de se perceber como o testemunho age para a construção da memória e a sua importância. Márcio Seligmann-Silva pondera que o ato de testemunhar:

Tem o seu valor em si, para além do valor documental ou comunicativo deste evento. A cena do testemunho, se o testemunho de fato acontece, é sempre e paradoxalmente externa e interna ao evento narrado. Interna porque em certo sentido não existe um “depois” absoluto da cena traumática, já que esta justamente é caracterizada por uma perenidade insuperável. Por outro lado, o testemunho é externo àquela cena traumática na medida em que ele cria um local meta-reflexivo. Ele exige um certo distanciamento (SELIGMANN-SILVA, 2008, p.80).

A complexidade está altamente atrelada à construção das narrativas de memória, pois adentra no campo individual, subjetivo do ser, além da disputa entre o escrito e o vivido, como se a autobiografia fosse somente percebida como a narrativa dos eventos experimentados pelo autor que tem por base a fidelidade do que ocorreu:

A fidelidade ao passado não é um dado, mas um voto. Como todos os votos, pode ser frustrado, e até mesmo traído. A originalidade desse voto é que ele consiste não numa ação, mas numa representação retomada numa sequência de atos de linguagem constitutivos da dimensão declarativa da memória. Como todos os atos de discurso, os da memória declarativa também podem ter êxito ou fracassar. Nessa condição, esse desejo não é primeiro vislumbrado como um voto, mas como uma pretensão, uma reivindicação – um claim – onerado por uma aporia inicial cujo enunciado me agradou repetir, a aporia que constitui a representação presente de uma coisa ausente marcada pelo selo da anterioridade, da distância temporal (RICOEUR, 2007, p. 502).

Dessa maneira, é importante salientar que o texto autobiográfico traz consigo representações do mundo real, com o autor “sendo simultaneamente uma pessoa real socialmente responsável e o produtor de um discurso” (LEJEUNE, 2008, p. 23) do seu percurso narrativo, apresentando o lugar social em que está inserido.

Portanto, ao se analisar as obras literárias *Em câmara lenta*, de Renato Tapajós e *O que é isso, companheiro?* de Fernando Gabeira, constata-se o emprego do registro mnemônico, a recuperação de vivências do período ditatorial. Desse modo, necessário se faz a análise das funções das memórias coletivas, conforme evidencia Michael Pollak:

Estudar as memórias coletivas fortemente constituídas, como a memória nacional, implica preliminarmente a análise de sua função. A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irredutíveis. Manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum, em que se inclui o território

(no caso de Estados), eis as duas funções essenciais da memória comum. Isso significa fornecer um quadro de referências e de pontos de referência (POLLAK, 1989, p. 9).

Analisar as referências e as funções da memória, sobretudo a coletiva, compreende que ademais da recordação, é imprescindível que se escreva os relatos de forma que tenha sentido para leitores. Escrever a memória do período ditatorial é reconstruir, através de uma posição política, narrativas de disputas ativas que ora ou outra reconhecem as mudanças ocorridas nos relatos do passado.

A memória, portanto, é um trabalho que parte do presente com forte presença do social que irá se configurar na reinterpretação do passado. No caso brasileiro, a ditadura militar enquanto evento traumático²⁹ se subsidia no valor do testemunho, atentando-se a uma questão pertinente: o período ditatorial no Brasil é permeado de informações, algumas destacando o ilusório fato de ser uma época de ordem e valores, fazendo com que se estabeleça relações diretas com a memória recente:

Nesse movimento, seus produtores são ao mesmo tempo testemunhas e formuladores de explicações sobre os eventos; narram e explicam e, dessa forma, o significam. Transitam entre uma estrutura conformativa que os antecede, que é posta pelo lugar de onde falam, pois necessitam se enquadrar em determinados agenciamentos escriturários, sociais e ideológicos, mas, por outro lado, partilham também da condição do momento do qual falam. (MENESES, 2014, p. 236).

Logo, a memória com lugar privilegiado na condução da escrita autobiográfica não é algo simples, desprezioso, mas sim uma eleição consciente e seletiva de esquecimentos e lembranças. A autobiografia se configura dessa forma como o olhar do autor presente em várias dimensões da vida, como instrumento de reflexão crítica e da singularidade do percurso do indivíduo que decide escrever a partir de sua memória, capturando posições e ideologias do autor e fazendo com que se supere a ideia de fatos hegemônicos e verdades absolutas sobre determinado contexto, ou seja, entendendo a historicidade de cada indivíduo.

Conceber autobiografias sobre o período ditatorial no Brasil traz a ideia de conservação da memória e, nas obras objetos deste estudo, percebe-se como o testemunho configurou-se como elemento de reelaboração e reordenamento das lembranças e esquecimentos. Se o trauma ocasiona a impossibilidade do testemunho, compreende-se, com base em Michael Pollak

²⁹ Carlos Fico (2012) relaciona a ditadura sendo um evento traumático pautado nas violências arbitrárias: prisão tortura, morte que podem ser pensadas “em conjunto com outros ‘eventos traumáticos’ característicos do século XX, o que situa esse tema no contexto dos debates teóricos sobre a História do Tempo Presente”. (FICO, 2012, p. 44).

(1989), a fronteira entre o dizível e o indizível ligada diretamente à memória coletiva de grupos dominantes³⁰. Ainda segundo o autor:

O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas. Embora na maioria das vezes esteja ligada a fenômenos de dominação, a clivagem entre memória oficial e dominante e memórias subterrâneas, assim como a significação do silêncio sobre o passado, não remete forçosamente à oposição entre Estado dominador e sociedade civil. Encontramos com mais frequência esse problema nas relações entre grupos minoritários e sociedade englobante (POLLAK, 1989, p. 5).

Um ponto importante a ser destacado é que o silêncio sobre o passado pode ser expandido pela falta da escrita de relatos pessoais, uma vez que não é uma prática rotineira. Desse modo, observa-se o confronto, a disputa de memórias entre civis e militares, principalmente quando os partícipes das atrocidades cometidas por pouco mais de duas décadas no Brasil não se sentem contemplados com a versão dada sobre seus comportamentos:

[...] venceram a guerra contra as organizações da esquerda revolucionária, foram derrotados na luta pela memória histórica do período. É importante observar que muitos militares se “queixam” justamente de não se ter apresentado uma versão das Forças Armadas sobre a repressão que fosse socialmente acatada como legítima. Se normalmente a história esquecida é a dos vencidos, na questão do combate à guerrilha haveria como que um movimento perceptivo inverso – a história ignorada seria a dos vencedores. Dessa forma, para alguns militares, teria predominado uma situação peculiar em que o vencido se tornou-se o “dono” da história (CASTRO; D’ARAUJO; SOARES, 1994, p. 13).

Assim, escrever sobre traumas do período ditatorial desdobra-se no sentido político da ação e necessário se faz que a interpretação constitua um mecanismo para o entendimento dos sentidos que o relato autobiográfico quer transmitir. Retoma-se Lejeune, pois segundo o autor, essa seria a concepção da categoria *pacto autobiográfico*, assim definida pelo autor:

O pacto autobiográfico opõe-se ao pacto da ficção. Qualquer pessoa que lhe proponha um romance (mesmo que seja inspirado em sua vida) não exige que

³⁰ Entendemos a memória coletiva de grupos dominantes a partir da reflexão de Halbwachs que aponta a memória coletiva como “[...] o processo social de reconstrução do passado vivido e experimentado por um determinado grupo, comunidade ou sociedade. Este passado vivido é distinto da história [...] de datas e eventos registrados, como dados e feitos, independentemente se estes foram sentidos e experimentados por alguém” (HALBWACHS, 1991, p. 2). Traduzido e adaptado pelo autor.

“você acredite em tudo o que é narrado. [...] O autobiógrafo lhe promete que o que será dito é verdadeiro, ou, pelo menos, é aquilo que ele crê verdadeiro. Ele comporta-se como um historiador ou um jornalista, com a diferença que a pessoa sobre a qual ele lhe promete dar uma informação verdadeira é ele mesmo. [...] Não se lê da mesma maneira uma autobiografia e um romance (LEJEUNE apud GUIMARÃES, 2010, p. 174)³¹.”

Diante dessa perspectiva, a autobiografia se revela enquanto interpretação particular que serão utilizadas pelas categoria *representação*, aproximando-a das construções sociais sobre certa parte inicial das vivências até o momento em que se decide narrá-las.

Reafirmamos, assim, a necessidade de interpretar as relações entre sujeito e memória para que a reconstituição dos fatos não caiam em armadilhas promovidas pelos debates acerca da veracidade da narrativa, como o papel da imaginação pode desempenhar durante o processo, pois entendemos que a estética é primordial para a escrita de uma autobiografia.

Dessa maneira, o autor-narrador-personagem é percebido vivendo vários dilemas, sobretudo no caso de Renato Tapajós e Fernando Gabeira, que se enveredaram no caminho da luta armada, fazendo com que o estudo das autobiografias tenha papel fundamental para entender a literatura de resistência e a literatura de testemunho e, por conseguinte, entender o resgate da memória do período ditatorial, uma vez que trazem à tona relatos que não estão nos documentos oficiais, suas versões sobre o *terror* estratégias de luta e também os conflitos internos e sofrimento.

As autobiografias, nessa perspectiva, aparecem com um instrumento privilegiado para o resgate problematizante da memória histórica do período e que exige cuidados específico representados na relação entre história e literatura. O corpo literário formulado durante o período ditatorial desempenhou “um papel importante tanto na reconstrução de subjetividades diante da experiência da derrota e do autoritarismo, quanto no escrutínio da nova realidade social e política imposta pelo regime militar” (NAPOLITANO, 2017b, p. 230).

A *Literatura de Resistência*, durante a década de 1970, representou o caos instaurado no país, a decadência da sociedade e os temores dos sujeitos, utilizando artifícios para driblar a censura. Renato Franco, em sua dissertação de mestrado intitulada *Ficção e política no Brasil: os anos 70*, divide o período em dois momentos: o primeiro chama de *Cultura da Derrota*, que corresponde aos anos de 1969-1974. O segundo é a *Época da Resistência*, que compreende o período entre 1975 e 1980. Neste o posicionamento político estrutura-se de forma voraz, apresentando e denunciando as formas repressivas adotadas pelo regime.

³¹ Citação traduzida por Denise Azevedo Duarte Guimarães em seu texto *Memória e autobiografia: uma abordagem do gênero textual no filme O Espelho, de Andrei Tarkovski* (2010).

Mesmo com o fim do estado de exceção promovido por Geisel e a “política de abertura” a manutenção da censura prévia e a repressão agravaram-se, permitindo assim, a modernização do aparelho repressivo. As obras publicadas nesse momento por militantes torturados e/ou exilados possuem forte teor memorialístico, o que propicia a expansão da Literatura de Resistência (KALINOSKI, 2011, p. 34).

Desse modo, corrobora-se a afirmação de Erich Auerbach que “tudo é, portanto, uma questão da posição do escritor diante da realidade do mundo que representa” (AUERBACH, 1971, p. 470). Em relação à Ditadura Empresarial-Militar brasileira, a literatura desempenhou a função de fazer sobreviver também os aspectos pessoais de eventos traumáticos e o lugar social de quem escreve:

Nos anos 1970, à medida que os impasses políticos causados pela derrota da guerrilha se tornavam patentes, bem como a visão de que os militares no poder não eram um evento provisório na história brasileira, o lugar do intelectual era redimensionado como eixo da “resistência cultural”. Intelectual letrado fora duramente questionado na segunda metade dos anos 1960, seja em função de suas ilusões e impotências políticas no pós-golpe, seja por conta de sua inutilidade social na ótica das organizações guerrilheiras (**“Morra o intelectual para nascer o revolucionário”, dizia um dos slogans da época**). Mas paradoxalmente, a década de 1970 lhe abria novas perspectivas de atuação profissional e política, em alguns casos nada confortáveis para aqueles que se viam como opositores do sistema, à medida que muitos intelectuais de esquerda foram tragados para dentro dos sistemas e instituições socialmente reconhecidos, como a imprensa, o mercado editorial, as universidades. **Mesmo as diatribes da contracultura e seu anti-intelectualismo faceiro, não chegaram a comprometer este novo lugar sistêmico do intelectual, situado entre a inserção profissional e a resistência política** (NAPOLITANO, 2017, p. 235, Grifos nossos).

Assim, a literatura analisada a partir do conceito de resistência permite interpretar as inquietações da sociedade do período. Segundo sugere Tânia Pellegrini, a ficção na década de 1970 “estabelece um diálogo com a censura, no qual esta representa o polo mais forte da comunicação. O traço predominante parece ser, à primeira vista, a referencialidade imediata, o que inclui todas as formas de realismo: fantástico, alegórico, jornalístico” (PELLEGRINI, 1997, p. 94-95). Com isso, mostra-se o progresso da literatura, de seus gêneros, ao constituir novos instrumentos para o trabalho literário, por meio de textos considerados ousados para a época, e assegurando o lugar que a produção cultural vigente adquiriu.

Os romances autobiográficos em questão caracterizaram uma contraconduta preocupada em dar a conhecer e denunciar as arbitrariedades negadas pelo regime. As narrativas atravessam

a sociedade constituindo mecanismos que propiciam interpretações baseadas em associações entre noções de passado, presente e subjetividade.

Pode-se definir que escrever sobre a ditadura tem diversas incumbências por ser um ato de resistência que serve de alerta para a geração atual. Os autores assumiram a missão crucial de lutar contra o esquecimento da barbárie, transformando a literatura mais do que nunca em ato político e difusora de ideias que redimensionaram o papel da consciência construída por meio do texto literário na base da resistência cultural. Nessa perspectiva, Franco assinala que:

Essa situação desconfortável da literatura de nossa época exigiria dela, de maneira fundamental, a luta contra o esquecimento e contra o recalque, isto é, contra a repetição da catástrofe por meio da rememoração do acontecido. A observação de Adorno parece assim conter uma exigência: a de que, mediante tal postura, a arte – ou a literatura – deve auxiliar os homens a lembrar do que as gerações passadas foram capazes para desta maneira, poderem efetivamente evitar a eclosão de nova catástrofe. Concebida desse modo, a arte autônoma – como denomina o autor – pode ser considerada como uma forma de resistência e compreende uma dimensão ética, enquanto manifestação de indignação radical do horror (FRANCO, 2016, p. 204).

Na década de 1970 percebe-se o aumento da escrita enquanto resistência, oportunizada pela necessidade de questionar a ditadura. Renato Franco aponta que obras de ficção e peças jornalísticas foram fundamentais para a percepção do que seria o “romance de denúncia”, isto é, a literatura do testemunho propriamente dito:

Ambos têm em comum tanto o fato de resultarem quase que imediatamente do fim da censura como o de almejar denunciar a violência e as atrocidades cometidas pelos militares e, dessa maneira, relatar os acontecimentos políticos da década que até então, por força da interdição, só comportaram a versão oficial dos fatos (FRANCO, 2003, p. 36).

Com a tentativa de seguir o curso contrário do discurso dos militares, que patrulhavam ideologicamente as publicações, os intelectuais de esquerda buscavam renovação. Ora, se antes o cerceamento de expressões culturais desenvolvia-se proibindo a íntegra da obra devido à figura do autor ou até mesmo do tema, ou realizando correções, a partir do final da década de 1970, a resistência adentrou uma fase mais assertiva:

Com a revogação oficial do AI-5, em 1º de janeiro de 1979, e o conseqüente fim da censura prévia, abriu-se uma nova era para a cultura brasileira. Músicas, peças de teatro e, sobretudo, livros de ficção, reportagem e ensaios históricos puderam ser publicados. O mercado editorial, particularmente, foi beneficiado com o fim da censura. Foram lançados inúmeros títulos que

narravam as experiências do exílio, da luta armada, da tortura. Os destaques do final da década foram os livros *O que é isso, companheiro?*, de Fernando Gabeira, e *Os Carbonários*, de Alfredo Sirkis (ambos ex-guerrilheiros). Os dois livros narravam, de maneira bem-humorada na medida do possível, levando-se em conta a gravidade do tema, as experiências do final dos anos 1960, propondo uma reciclagem das ideias de esquerda e uma ampliação das preocupações políticas. Entrava em cena também a “política do corpo”, a luta ecológica e a luta pela conquista de direitos das minorias (negros, mulheres, homossexuais), temas que dariam o tom da nova esquerda dos anos 1980. Ao lado dos *best-sellers* – os romances mais comerciais e de fácil leitura, a maioria estrangeiros –, memórias de exilados e livros de humanidades, por exemplo, sociologia, história e política, dominavam o mercado. (NAPOLITANO, 2020, p. 121-122).

Entende-se que esses sucessos editoriais, apesar do autoritarismo e da repressão, tiveram bastante impacto na produção cultural do país, pois desdobraram-se em dois polos: de um lado, agiram diretamente na vida do escritor, de outro, ressaltaram a sua obra, revelando a literatura como o campo que tomou para si a responsabilidade de revisar o papel de escritores da esquerda e formular um tipo de reação à ditadura. A literatura atuou assim como o arquivo da ditadura, conforme designou Eurídice Figueiredo, em seu livro de 2017. Este analisa a produção literária sobre o período ditatorial, publicada ao longo de 53 anos. Ao analisar a obra *K.: relato de uma busca*, de Bernardo Kucinski, lançada originalmente pela editora Expressão Popular em 2011, a autora aponta que:

O estilo do autor, enxuto e fragmentário, atinge a emoção do leitor sem apelar para o melodramático, pelo contrário, ele usa da ironia e do despojamento da linguagem para criar o ambiente absurdo, claustrofóbico e apavorante em que se viu o pai diante do sumiço da filha (FIGUEIREDO, 2017, p. 143).

Assegura-se dessa maneira o compromisso de inovar a escrita para que se atinja o objetivo principal ao se lançar mão da análise de uma obra de resistência: o apelo por meio do relato para o crescente desencadeamento do texto. É a partir de então que a literatura é vislumbrada enquanto agente de memória, permitindo que os sujeitos lembrem e enfrentem os fatos ocorridos:

O romance de resistência – ou autônomo – do período ditatorial almejou por vários modos, narrar o passado e construir a lembrança da dimensão de horror que ele comporta: condição para o superarmos e, fundamentalmente, saber do que nossos antepassados foram capazes. Uma teoria crítica, ainda que em sua face estética, não pode se resignar a produzir e fornecer concepções ou imagens históricas que apaguem a face terrorista do Estado ditatorial brasileiro: elas seriam falsas e enganadoras. A mera produção delas atesta a contrapelo a natureza e o alcance brutal do processo ditatorial, que se revela

ainda capaz de forjar (contraditoriamente) o presente (FRANCO, 2016, p. 206).

A literatura e a produção cultural ganham destaque na narrativa da resistência, no engajamento contra o silenciamento, mesmo com a censura imposta na literatura. Nesse tocante, a referência para os autores era escrever sobre sua realidade por meio de metáforas para contornar a censura:

Não obstante esse acompanhamento repressivo a que eram submetidas as produções artísticas como música, teatro, romances, entre outras, os artistas conseguiam na maioria das vezes fazer com que os cortes e as modificações sugeridas pelos censores fossem burladas de alguma forma. [...] apesar de muitos terem sido os trabalhos que sofreram cortes ou que tiveram sua apresentação e/ou publicação proibidas, de alguma forma, driblaram o controle dos censores, deixando as respectivas proibições somente “no papel”, mantendo e apresentando os textos originais (KALINOSKI, 2011, p. 19).

Dessa maneira, o autor-narrador-personagem é percebido vivendo vários dilemas, sobretudo no caso de Renato Tapajós e Fernando Gabeira, que se enveredaram no caminho da luta armada, fazendo com que o estudo das autobiografias tenha papel fundamental para entender a literatura de resistência e a literatura de testemunho e, por conseguinte, entender o resgate da memória do período ditatorial, uma vez que trazem à tona relatos que não estão nos documentos oficiais, suas versões sobre o *terror* estratégias de luta e também os conflitos internos e sofrimento.

3.2 LITERATURA DE TESTEMUNHO: a representação do terror

Utilizada com certa frequência nos ambientes acadêmicos e escolares, a literatura de testemunho deve ser observada e compreendida com rigor, devido às inúmeras interpretações que podem surgir. O ponto mais importante a ser considerado é que, segundo De Marco (2004), é a recorrente relação entre literatura e violência observada pelas análises de textos que se alicerçam no testemunho.

Nas obras *Em câmara lenta* e *O que é isso, companheiro?* ganham destaque o uso indiscriminado da violência pelo regime como parte da estratégia de manutenção do poder imposta por militares e setores da elite econômica brasileira. Além dessa característica, a literatura de testemunho se configura da seguinte maneira:

Ela supõe o encontro de dois narradores e estrutura-se sobre um processo explícito de mediação que comporta os seguintes elementos: o editor/organizador elabora o discurso de um outro; este outro é um excluído das esferas de poder e saber na sociedade; este outro é representativo de um amplo segmento social ou de uma comunidade e, portanto, por sua história ser comum a muitos, ela é exemplar. Por serem estes seus pilares de estruturação, são considerados “pré-textos” os testemunhos imediatos – depoimentos, cartas, diários, memórias, autobiografias – bem como outros discursos não ficcionais – biografias, testemunhos etnográficos e historiográficos. Do convívio, no livro, de dois discursos – o do editor e o da testemunha – brotariam as tensões que configurariam o perfil literário do texto (DE MARCO, 2004, p. 47).

Entendemos que o resgate de romances autobiográficos analisados nesse estudo, também constituem uma forma de problematizar tais testemunhos por meio da explicação dos interesses dos narradores em estruturar suas percepções através da memória de eventos violentos que desencadearam o *terror*.

Assim, os historiadores que se debruçam sobre a literatura de testemunho tornam-se:

[...] agentes do luto social, aqueles que expõem o sangue derramado e o cheiro de carne calcinada para que se clame novamente contra a injustiça e o crime produzidos. A história deve ser o trabalho com o trauma para que ele deixe de alimentar a paralisia [...] e possa levar à ação, à criação, à invenção, à afirmação da vida naquilo que ela tem de beleza (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 65-66).

Com o intuito de compreender o lugar da memória na elaboração do texto literário e este como fonte da história, observamos certas diferenças:

O perfil do texto literário seria a constituição do objeto livro como resultado do encontro entre um narrador “de ofício” e um narrador que não integra os espaços de produção de conhecimento considerados legítimos, mas cuja experiência, ao ser contada e registrada, constitui um novo saber que modifica o conhecimento sobre a sociedade até então produzido. Desenha-se o testemunho com traços fortes de compromisso político: o letrado teria a função de recolher a voz do subalterno, do marginalizado, para viabilizar uma crítica e um contraponto à “história oficial”, isto é, à versão hegemônica da História. O letrado – editor/organizador do texto – é solidário e deve reproduzir fielmente o discurso do outro; este se legitima por ser representativo de uma classe, uma comunidade ou um segmento social amplo e oprimido (MARCO, 2004, p. 46).

Assim, a memória traz a possibilidade de compreensão de eventos traumáticos que reverberam na literatura de testemunho, entendendo sua relevância para analisar determinados grupos, pois os textos literários se revelam “diferentes para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida” (BETTELHEIM, 1980, p. 21).

É importante ressaltar que a cada leitura o texto pode ter um significado diferente. Destarte, a literatura de testemunho recria, remodela por meio da experiência memorialística, a questão do trauma vivenciado. Todavia, há que ter cuidado para não tomar o testemunho como realidade, mas sim percebê-lo como meio que abre margem para se entender a representação, conforme sugere Márcio Seligmann-Silva:

Não podemos pensar em literatura de testemunho sem ter em mente essa concepção anti-essencialista do texto. Nesse gênero, a obra é vista tradicionalmente como a representação de uma “cena”. Mas qual é a modalidade dessa representação? Certamente não podemos mais aceitar o seu modelo positivista. O testemunho escrito ou falado, sobretudo quando se trata do testemunho de uma cena violenta, de um acidente ou de uma guerra, nunca deve ser compreendido como uma descrição “realista” do ocorrido (SELIGMANN-SILVA, 1998, p. 10).

Fronteiras são quebradas quando tomamos a literatura como fonte para o estudo histórico, visto que o registro ficcional é observado a verossimilhança entre texto e contexto, resgatando na memória as particularidades de determinado momento histórico e social e que cria condições de desenvolvimento do homem. O testemunho, portanto, resulta do processo social regido pela especificidade do gênero.

O historiador ao trabalhar com a literatura de testemunho, precisa perceber as dimensões construídas pela representação deste tipo de gênero, observando a elaboração do texto e suas questões a fim de problematizá-las e dar sentido à produção do conhecimento histórico e da historiografia com esse tipo de fonte, visto que “o testemunho, por excelência, é

feito/dado/produzido/elaborado pelo sobrevivente. Há, igualmente, os testemunhos de terceiros e de solidários” (SALGUEIRO, 2012, p. 285).

Por ser elemento integrante ao campo da memória e esta percebida como “uma faculdade humana essencial” (MICELI; MYERS, 2019, p. 10), a literatura de testemunho nos mostra o quanto podemos analisar um evento traumático por meio de características comuns ao gênero:

- (1) o registro em primeira pessoa;
- (2) um compromisso com a sinceridade do relato;
- (3) um desejo de justiça;
- (4) a vontade de resistência;
- (5) abalo da hegemonia do valor estético sobre o valor ético;
- (6) a apresentação de um evento coletivo;
- (7) presença do trauma;
- (8) rancor e ressentimento;
- (9) vínculo estreito com a história;
- (10) sentimento de vergonha pelas humilhações e pela animalização sofridas;
- (11) sentimento de culpa por ter sobrevivido;
- (12) esta impossibilidade radical de re-apresentação do vivido/sofrido é tema contínuo dos testemunhos (SALGUEIRO, 2012, p. 292-293).

Percebemos que as características elencadas anteriormente são vistas nas obras de análise desse estudo, principalmente o item (3) que se refere à obra *Em câmera lenta* e o item (9) presente em *O que é isso, companheiro?*. Nesta relação entre memória, testemunho e autobiografia vemos como o espaço autobiográfico tem por função construir e produzir certa imagem que o narrador propõe, pois a significação e compreensão das ideias se configura na intencionalidade do autor ao produzir um texto.

Além disso, alguns procedimentos são necessários ao tratar a literatura de testemunho, visto que, como vimos anteriormente nesse tópico, existem características do gênero. Esses procedimentos correspondem à compreensão de que a literatura de testemunho não deve ser vista de forma única, mas que precisa ser coerente e compreensível para os leitores. Os procedimentos são:

a fragmentação, a exposição da prevalência da forma, a pluralidade de vozes, a justaposição de imagens ou pontos de vista, a ruptura com a ilusão realista, os ensaios de representação dos movimentos psíquicos, o amálgama de diferentes linguagens etc. Nestes vários procedimentos pulsam uma aversão à linearidade ou à referencialidade e uma tendência a representar a crise da noção de sujeito no mundo da automação, da técnica e dos meios de comunicação de massas (DE MARCO, 2004, p. 61).

Desse modo, colocar os relatos de Tapajós e Gabeira em discussão nas salas de aula da Educação Básica segue não só o compromisso do professor em oportunizar a autobiografia ou a literatura de testemunho como documentos, mas também faz com que os alunos entendam o *terror*, aqui percebido como característica do período ditatorial brasileiro, traduzido na escrita o vivido que não podia ser dito.

Contexto e a textualidade são aproximados e com base na análise das obras objetos de estudo desta pesquisa, observamos que para assumir uma postura reflexiva é essencial que ao retomar o passado presente no texto literário, o historiador tenha consciência de que obras como as de Tapajós e Gabeira atestam que:

A autobiografia, ao contrário, é por definição o relato de uma vida interpretada: concebida como obra dotada de uma estrutura geral, a intenção que a rege é analítica tanto quanto testemunhal. Não segue necessariamente uma ordem cronológica, já que aquilo que organiza os materiais do relato é a busca de um sentido para a própria vida – é ilícito empregar, por exemplo, e sem medida, a técnica do flashback, construir seu relato sobre a base de uma montagem de episódios de natureza muito discordante ou elaborar uma colagem de fotos, desenhos e texto [...] no esforço de produzir uma interpretação coerente desta. O texto autobiográfico é algo que, implicitamente ao menos, esteve sempre destinado à publicação. A vida é analisada para outros e não só para si mesmo (como pode ocorrer, por exemplo, no caso da escritura de um diário pessoal). Essas duas formas de registro da própria vida constituem polos extremos que demarcam o território possível da escritura memorialística (MICELI; MYERS, 2019, p. 13).

Mediante o exposto acima, o testemunho é imprescindível para entender o texto autobiográfico e as duas categorias estão atreladas à memória. Esta, uma vez que é introduzida na ficção, permite o diálogo necessário para se reconstruir as arbitrariedades evidentes nas obras analisadas na pesquisa. Os relatos direcionam ao que aconteceu na época, e utilizamos esse material para compreender os processos históricos do período autoritário da nossa sociedade.

Retomando a ideia de que a violência está presente na literatura de testemunho, é importante salientar que há que reconhecer certos limites na *escrita de si*. Um deles é reconhecer que a representação do *terror* é necessária para combater negacionismos e a aversão de narrativas autobiográficas por serem entendidas como subjetivas demais para análise de determina contexto histórico:

Sem dúvida, para além de seu indubitável aporte a uma melhor compreensão da produção autobiográfica moderna e de sua crescente visibilidade na sociedade contemporânea [...], o enfoque tem se limitado, no caso dos críticos literários, a analisar a autobiografia desde uma perspectiva quase exclusivamente *ex post facto*, quer dizer, a partir de um texto preexistente que

se apresenta ao crítico como um objeto já disponível para sua incorporação a um catálogo de tipos genéricos (MICELI; MYERS, 2019, p. 12).

O *terror de Estado* desencadeado pelo regime estabeleceu a necessidade de testemunhar o horror a partir da cena do trauma. Conforme aponta LaCapra (2004, p. 83): “na memória traumática, o passado não é história passada e superada. Continua vivo no nível experimental [...] no caso de acontecimentos traumáticos compartilhados”. Nessa perspectiva, a representação do *terror* vivido ameniza o trauma.

Tomando a categoria ditadura como mote, percebemos que tem em sua natureza a aniquilação de seus opositores, ou seja, a violência como seu motor. Testemunhar as atrocidades do período ditatorial brasileiro traz em seu âmago que as obras produzidas referentes à época servem como arquivo do trauma resultante do horror, elaborando o jogo duplo de denunciar os acontecimentos e o de possibilitar seu entendimento. Portanto, a literatura de testemunho “expressa esse processo de esmagamento daquilo que é expelido pela sociedade como se fosse um resto. Ela é afirmação da vida, contra a redução desta à mera vida, ou à simples sobrevivência. Ela é, portanto, eminentemente política” (SELIGMANN-SILVA, 2010).

Por fim, tratar sobre a Ditadura Empresarial-Militar brasileira é costurar disputas pela memória, que podem ser fragilizadas e feitas de forma errônea se os acontecimentos vividos forem afundados no silêncio. Sobre esse pensamento, Pollak assinala que:

A essas razões políticas do silêncio acrescentam-se aquelas, pessoais, que consistem em querer poupar os filhos crescer na lembrança das feridas dos pais. Quarenta anos depois convergem razões políticas familiares que concorrem para romper esse silêncio: no momento em que as testemunhas oculares sabem que vão desaparecer em breve, elas querem inscrever suas lembranças contra o esquecimento (POLLAK, 1989, p. 04).

Verbalizar o ocorrido é o que move a literatura de testemunho. A ressonância do testemunho permite o aumento da concepção do que é ser uma testemunha de um evento traumático, pois gera o alcance nos demais indivíduos da sociedade:

a testemunha não seria somente aquele que viu com os próprios olhos, o historiador de Heródoto, a testemunha direta. Testemunha também seria aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro: não por culpabilidade ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a esboçar uma outra história, a inventar o presente (GAGNEBIN, 2005, p. 23).

É compreendendo a importância de narrar o testemunho e principalmente de dar voz para aqueles que não conseguiram verbalizar que se constroem os lugares de memória, tão importantes para o entendimento de eventos traumáticos. Nora aponta que:

os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea [...] É por isso a defesa pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. Sem vigilância comemorativa, a história depressa as varreria. São bastiões sobre os quais se escora. Mas se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de constituí-los. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que elas envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória (NORA, 1993, p. 13).

Levando em consideração que a discussão tem que ser contextualizada para promover a construção tanto do conhecimento histórico quanto dos espaços de memória e, percebendo que a literatura de testemunho também reverbera em seus escritos as experiências individuais e coletivas da ação humana, os registros passam a ter dimensões que propiciam condições para o desenvolvimento da consciência, desde que se tenha a visão da literatura como algo que transcende e se converte em interação mútua com o aspecto histórico abordado.

De qualquer maneira, a contextualização traz a interação provocativa entre narrativa histórica e o teor testemunhal do texto literário e organiza um espaço de interpretação que possibilita ampliar a discussão sobre eventos traumáticos, constituindo a memória coletiva e redimensionando e reestruturando o conceito de testemunhar, não mais visto como algo indizível, mas como uma experiência vital para o homem.

Portanto, reconhecemos que o valor que o testemunho das obras analisadas nesse estudo possui ao percebê-lo intrinsecamente relacionado ao modo de transmissão persistente às pessoas que vivenciaram ou não as arbitrariedades do período:

Precisamente porque o testemunho é a relação entre uma possibilidade de dizer e o fato de ter lugar, ele só pode acontecer por meio da relação com uma impossibilidade de dizer, ou seja, unicamente como contingência, como um poder não ser. [...] O testemunho é uma potência que adquire realidade mediante uma impotência de dizer e uma impossibilidade que adquire existência mediante uma impossibilidade de falar. Os dois movimentos não podem nem identificar-se em um sujeito ou em uma consciência, nem sequer separar-se em duas substâncias comunicáveis. Esta indivisível intimidade é o testemunho (AGAMBEN, 2008, p. 147).

A literatura de testemunho foi fundamental para ressignificar os registros literários existentes sobre a Ditadura Empresarial-Militar brasileira. Em meio a esse universo, deu ênfase às vozes silenciadas, à disputa pela memória e sua construção coletiva. Nesse sentido, tornou-se uma aliada imprescindível para a denúncia contra o horror, contribuindo para a superação do trauma pela sociedade brasileira e sugere mudanças significativas na relação entre história e literatura, cumprindo assim, uma de suas funções sociais, que é o de servir como direito ao homem, conforme aponta Candido (2011).

Ressaltamos que as obras de Tapajós e Gabeira vislumbram um importante instrumento de compreensão da literatura de testemunho, pois privilegiam uma relação entre história, memória e a própria literatura de testemunho, de modo assertivo para o debate historiográfico principalmente em relação ao revisionismo e negacionismos em torno da repressão desencadeada pela Ditadura Empresarial-Militar brasileira (1964-1985).

As críticas evidenciadas pelos autores, de certa forma, cumprem o papel do gênero, que é de aliviar o trauma de quem vivenciou o *terror* do período ditatorial brasileiro, concebendo outra visão acerca dos excluídos. As obras também auxiliam na construção de habilidades para entender a relação entre autobiografia e memória, para que os eventos traumáticos não sejam esquecidos.

CAPÍTULO 4 – ELABORAÇÃO DO PARADIDÁTICO E O USO METODOLÓGICO DE AUTOBIOGRAFIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No presente capítulo apresentamos os pressupostos que embasaram a construção do Produto Educacional – um material paradidático voltado para os professores de história do 9º Ano do Ensino Fundamental e que pretende fornecer orientações que sejam adequadas para trabalhar a literatura como fonte nas aulas de história.

4.1 LITERATURA COMO DOCUMENTO: percepções do uso da literatura como testemunho nas aulas de história

Considerando que o professor de história inserido no campo escolar não se constitui apenas da teoria aprendida durante os cursos de graduação e pós-graduação, mas também no exercício da docência, observamos que há urgência na promoção de oportunidades para a inserção das chamadas “formas inovadoras” para o ensino de história.

Acreditamos que o conhecimento histórico ganhará relevância apenas quando a história passar a ser compreendida como a fonte de “elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados”, tornando-se assim “fator de determinação cultural da vida prática” (RÜSEN, 2010, p. 44). A forma como o ensino de história é proposto na Educação Básica exerce um papel fundamental na construção e habilitação dos sujeitos para manusear o repertório de conhecimentos.

Na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) incorporaram as discussões realizadas por professores universitários e da Educação Básica em seu texto. Pontua-se que com a nova dimensão de fonte histórica – tudo aquilo registrado pelo homem –, o ensino de história passou a preocupar-se com a percepção das fontes históricas no processo de construção do conhecimento explorado em sala de aula. Espera-se o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem de história que tenha como objetivo, além de explorar e problematizar acontecimentos que transformaram ou impactaram na vida das sociedades ao longo do tempo, demonstrar como o saber histórico é elaborado:

Qualquer fonte extra, relacionada ao que está sendo estudado, trabalhada de maneira problematizadora e com a devida orientação docente, de certo, contribuirá para que o aluno desabsolutize informações, e, em decorrência disso, reflita sobre o que está estudando em sala de aula, perquirindo os meios informativos com as quais se depara (AZEVEDO; LIMA, 2011. p. 58).

Ainda pensando sobre como as fontes apareceram nos PCN's, observa-se que a literatura é mencionada, mesmo que de forma tímida, em um dos objetivos que o documento propõe para o ensino de história no quarto ciclo do Ensino Fundamental, ao favorecer trabalhos:

[...] com fontes documentais e com obras que contemplam conteúdos históricos [...] O confronto de informações contidas em diversas fontes bibliográficas e documentais pode ser decisivo no processo de conquista da autonomia intelectual dos alunos. Pode favorecer situações para que expressem suas próprias compreensões e opiniões sobre os assuntos, investiguem outras possibilidades de explicação para os acontecimentos estudados. (BRASIL, 1998, p. 65, Grifos nossos).

Na BNCC a literatura não aparece como fonte para o ensino da história, mas a necessidade de sua valorização na Educação Básica ganhou destaque:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (BRASIL, 2017, p. 499).

O olhar questionador do historiador ante o texto literário se revela por este não ser neutro, construir interpretações e não buscar uma verdade absoluta. As investigações sobre os objetos culturais incluem a literatura como documento, evidenciando que quem escreve se insere em um contexto social, auxiliando historiadores na construção de críticas, uma vez que “[...] fala ao historiador sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram. Ela é o testemunho triste, porém sublime, dos homens que foram vencidos pelos fatos” (SEVCENKO, 1999, p. 21).

Portanto, perceber a literatura enquanto representação de experiências sociais de determinadas épocas, permite ao pesquisador analisar aspectos físicos e/ou psicossociais daqueles sujeitos. Essa conexão interdisciplinar não é fácil, mas imprescindível para a tomada da literatura como documento para o estudo histórico.

O texto literário deve ser compreendido a partir de seu lugar social, uma vez que entende-se o tempo em que se inscreve uma obra, ou seja, o contexto da sua produção como

elemento central para sua abordagem histórica. A literatura intermediando a elaboração do saber histórico faz com que o processo de ensino-aprendizagem induza à reflexão sobre como as linguagens estão diretamente ligadas à história, uma vez que a sala de aula:

não é apenas onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa e se evidencia, de forma mais explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica (SCHMIDT, 1997, p. 119).

A literatura fornece um conjunto variado e multifacetado de elementos políticos e culturais que, quando bem articulado à prática do ensino de história, contribuem para o conhecimento e problematização qualificada de determinados temas. No entanto, o manuseio dos textos literários pelos professores de história representa o enfrentamento de desafios que envolvem desde a formação docente até as condições para sua atuação profissionais nas escolas.

Júlio Emílio Diniz Pereira lembra-nos da persistente dicotomia entre teoria e prática que se reflete na separação entre a formação para o ensino (licenciatura) e a pesquisa (bacharelado) e na decorrente “desvinculação das disciplinas de conteúdo e pedagógicas e no distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões colocadas pela prática docente na escola” (PEREIRA, 2006, p. 57)

O uso da literatura nas aulas de história pressupõe uma abordagem metodológica específica que integra a compreensão de seu tratamento enquanto fonte de pesquisa e instrumento de análise voltada para o ensino. Em outras palavras, as abordagens do conhecimento histórico conforme são separadas na formação do bacharel e do licenciado na área precisam ser entendidas de forma integrada.

No processo de compreensão da literatura como fonte histórica é importante compreender a natureza dessa representação. Nessa perspectiva, recorremos a Antonio Candido, quando afirma:

[...] Dado que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...]. É um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe. (CANDIDO, 1972, p. 805).

Ainda segundo Candido:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, **entrando nos currículos**, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. **A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas** (CANDIDO, 2011, p. 177, Grifos nossos).

O propósito de tomar a literatura como fonte para o ensino pressupõe romper com a ideia de se estudar as disciplinas isoladamente, além de questionar a concepção de que a leitura é enfadonha ou inacessível, contribuindo para que os estudantes encontrem na relação entre história e literatura um caminho para uma ampliação da criticidade de sua leitura de mundo.

Esse modo de construir o processo de ensino-aprendizagem de forma interdisciplinar durante as aulas de história se estabeleceu como eixo primordial, sendo o direcionamento para o desenvolvimento e consolidação do efetivo compromisso de estabelecer “relações entre os conhecimentos e desafios” (GUIMARÃES, 2004, p. 30), um dos deveres do professor de história.

Corroboramos, assim, com o historiador Peter Lee (2006) e o seu conceito de *literacia histórica*, que seria a habilidade de “ler o mundo” atrelada ao conhecimento histórico como o principal objetivo do ensino de história. Segundo o autor, é fundamental iniciar o processo de ensino-aprendizagem oportunizando a compreensão do fazer historiográfico, visto que a história não é só a memória de acontecimentos passados, mas também resultado de interpretações metodologicamente orientadas das experiências sociais sempre embasada em evidências (fontes históricas).

Há que se pontuar que a elaboração do conhecimento histórico em sala de aula baseado em textos literários, particularmente nos autobiográficos, permite ao professor elaborar com o estudante a percepção de como acontecimentos passados são reconstruídos a partir das experiências e percepções de um sujeito ou de um grupo que viveu a época. Ou, como nos ensina Paul Ricoeur, a realidade será reconstruída conforme a experiência humana no tempo (RICOEUR, 2010).

Dessa forma, uma das funções do historiador ao tratar o texto literário como fonte para o estudo histórico é buscar as representações do passado para embasar sua reflexão, sem sair do campo da história, “operando pela verossimilhança e não pela veracidade” (PESAVENTO, 2003, p. 31). Tal pressuposto recai sobre o documento a ser utilizado, que passa a ser

compreendido como representação constituída a partir de figuras de linguagem, recursos estilísticos, tempos verbais entrecruzados para garantir o sentido da narrativa (SCHMIDT, 2014, p. 195).

O professor de história/historiador, por sua vez, deve seguir o seu compromisso de selecionar, criticar as fontes e desvendar o conteúdo histórico das obras. Trata-se assim, em última instância, de perceber que o método seguido pelos historiadores mudou. Conforme salienta Le Goff (2003), já não se trata de escolher um monumento, mas de tratar os documentos como monumentos, ou seja, “não é qualquer coisa que fica do passado”, mas “um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 2003, p. 525).

O historiador assume, assim, a investigação de forma que na aproximação seja percebida a verossimilhança entre fonte literária e momento histórico em análise. Em outras palavras, do ponto de vista metodológico, o professor de história deve compreender os textos literários “em seus respectivos contextos históricos e sociais, por meio da consulta a outras fontes da época” (FERREIRA, 2013, p. 81).

A partir dessas questões podemos entender que o uso da literatura nas aulas de história podem ser o ponto de partida e podem contribuir para o entendimento de acontecimentos, conceitos e permite que os estudantes sintam-se parte do processo de construção do conhecimento sobre o passado. De forma sistemática, Glória Solé, Diana Reis e Andreia Machado destacam os elementos de ensino-aprendizagem que a análise de obras literárias proporcionam para uma aula de história:

[...] contribui para a organização de sequências cronológicas; ajudam a compreender as mudanças através dos tempos, a duração de certos acontecimentos, as causas e os efeitos dos eventos/acontecimentos; permitem identificar as semelhanças e diferenças entre vários períodos e distinguir o passado e o presente; contribuem para promover o desenvolvimento da linguagem de tempo (SOLÉ; REIS; MACHADO, 2014, p. 13).

Interessante observar que as autoras elencam diversos elementos que se mostram relevantes para a análise proposta por atividades que utilizam a literatura como fonte, revelando-se até mesmo mais vantajosa a percepção dos alunos sobre determinados temas ao utilizá-la do que quando expostos a outros recursos de abordagem histórica.

Coadunando com esse pensamento, e notando as exigências que o ensino de história atual possui, essa transposição didática da literatura para a construção do conhecimento histórico possibilita a emancipação e condições de fortalecimento do aluno, pois, conforme

Bittencourt salienta, é o professor de história, empregando o uso da interdisciplinaridade nas suas aulas “responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista [...] dar condições para que o aluno possa participar do processo de fazer, construir a história” (BITTENCOURT, 2009, p. 57). Assim, promove-se um ensino orgânico mediante a articulação de saberes.

É notório que as pesquisas realizadas dentro da academia por vezes não chegam ao ambiente da educação escolar. Dessa forma, utilizar fontes e linguagens distintas trazem a possibilidade de articular e experimentar novas discussões dentro da sala de aula, fazendo com que o professor de história defina qual sua intenção didática e seu objetivo ao eleger o material a ser utilizado.

Assim sendo, “para o historiador a literatura continua a ser um documento ou fonte, mas o que há para ler nela é a representação que ela comporta [...] o que nela se resgata é a representação do mundo que comporta a forma narrativa” (PESAVENTO, 1995, p. 117). Tal processo desdobra-se na problematização das representações presentes na narrativa, pois assim identificará “o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17).

Destarte, com o exposto acima, corrobora-se a afirmação de que é indispensável notar os limites entre os dois campos para que o historiador possa, com veemência, pensar historicamente o texto literário, pois, a literatura “é um produto do desejo, seu compromisso maior é com a fantasia do que com a realidade. Preocupa-se com aquilo que poderia ou deveria ser a ordem das coisas, mais do que com o seu estado real” (SEVCENKO, 1999, p. 20).

Para tal percepção acerca dos limites entre história e literatura, entende-se que partir para a reflexão e historicizar o texto literário é um dos primeiros trabalhos a serem realizados:

é historicizar a obra literária – seja ela conto, crônica, poesia ou romance –, inseri-la no movimento da sociedade, investigar as suas redes de interlocução social, destrinchar não a sua suposta autonomia em relação à sociedade, mas sim a forma como constrói ou representa a sua relação com a realidade social – algo que faz mesmo ao negar fazê-lo (CHALHOUB, PEREIRA, 1998, p. 7).

A prática de se utilizar a literatura para a formulação do conhecimento histórico não impede a veracidade e não é uma “traição” à história, uma vez que “[...] essa influência das ciências sociais fez com que a história rompesse com uma longa tradição e se renovasse completamente. [...]” (REIS, 2010, p. 92) resultando nos procedimentos teóricos utilizados na escrita historiográfica ao se abordar esses novos objetos, pois segundo Borges:

no universo amplo dos bens culturais, a expressão literária pode ser tomada como uma forma de representação social e histórica, sendo testemunha excepcional de uma época, pois um produto sociocultural, um fato estético e histórico, que representa as experiências humanas, os hábitos, as atitudes, os sentimentos [...] e as questões diversas que movimentam e circulam em cada sociedade e tempo histórico. A literatura registra e expressa aspectos múltiplos do complexo, diversificado e conflituoso campo social no qual se insere e sobre o qual se refere. Ela é constituída a partir do mundo social e cultural, e, também, constituinte deste. (BORGES, 2010, p. 98).

Ou seja, a interpretação do texto literário em si depende também da compreensão do que está externamente envolvido, visto que os historiadores ao utilizarem esse tipo de fonte podem realizar as mais diversas interpretações, com o cuidado de perceber que o mundo social revela.

Com isso, “a memória social criada a partir do discurso literário se constitui numa representação que se socializa e que tem um conteúdo pragmático e socializador” (PESAVENTO, 1998, p. 13). Desse modo, a literatura passa a ser incluída nas transformações que a historiografia atravessa, ampliando a análise dos novos paradigmas, reinterpretando fatos e apontando interpretações que antes, somente com os documentos “oficiais” eram vistos.

4.2 HISTÓRIA, LITERATURA E MEMÓRIAS DA RESISTÊNCIA EM SALA DE AULA: propostas de abordagens de textos autobiográficos no ensino básico – processo de elaboração e descrição do Produto Educacional

Com o atual debate acerca do lugar da escola, principalmente na função das disciplinas de Ciências Humanas para a construção social dos indivíduos, necessário se faz repensar o ensino de história de forma que considere os conteúdos, aqueles que geralmente são expostos de forma fixa e sem preponderar as vivências e tradições dos alunos.

Resultado das reflexões desenvolvidas no Mestrado Profissional em História da Universidade Estadual do Maranhão, intitulamos o material paradidático desenvolvido de **HISTÓRIA, LITERATURA E MEMÓRIAS DA RESISTÊNCIA EM SALA DE AULA:** propostas de abordagens de textos autobiográficos no ensino básico. Nele apresentamos uma nova forma de abordar categorias recorrentes quando o assunto trabalhado é o *terror de Estado* e seus desdobramentos refletidos na *tortura*, *violência* e *censura* promovidos por agentes da Ditadura Empresarial-Militar brasileira.

O público que pretendemos alcançar é o de professores de história da Educação Básica que atuam no 9º ano do Ensino Fundamental. Para tal, traçamos nossa reflexão para constituir um material de consulta acessível e útil a um professor de história da Educação Básica que pretenda usar literatura em geral, e textos autobiográficos, em particular, para abordar o tema da ditadura em sala de aula.

Nossa reflexão está embasada na compreensão da relação entre história e literatura e, por consequência, em atividades interdisciplinares que tomam como referência os textos autobiográficos analisados nessa pesquisa.

Tomamos como base a profícua relação entre história e literatura e esperamos que esse material seja um instrumento que colabore junto ao professor de história para cada vez mais os muros que envolvem as disciplinas sejam quebrados, além de propiciar ao aluno a possibilidade de construir seu conhecimento histórico através das mais variadas metodologias.

Portanto, de modo que envolva os atores da escola para a construção do conhecimento, traçamos os seguintes objetivos para o material paradidático proposto:

- Geral:
- Analisar por meio dos textos autobiográficos como as categorias *terror*, *tortura* e *censura* e *estratégias de resistência* foram retratados nas obras de Renato Tapajós e Fernando Gabeira e subsidiaram o entendimento de *resistência cultural* à Ditadura Empresarial-Militar brasileira.

- Específicos:
- Oportunizar subsídios ao professor do 9º Ano do Ensino Fundamental para que este leve aos alunos o debate acerca da relação entre história e literatura.
- Analisar o texto literário como fonte através do seu viés histórico.
- Desenvolver mecanismos para trabalhar de forma interdisciplinar com fontes literárias.
- Propiciar aos alunos o contato com novas metodologias para o ensino de história.

Assim, refletimos sobre as circunstâncias do uso da literatura nas aulas de história, ainda pouco experimentado. Todavia, acreditamos que a não utilização de fontes literárias se deve à falta de prática sobre como articular atividades interdisciplinares, portanto, esse se tornou um dos objetivos do paradidático aqui proposto: o de levantar algumas sugestões de atividades para que o material tenha sentido e ajude no desenvolvimento dos alunos.

Se ainda no ensino de história é predominante a linearidade da história tradicional e aspectos eurocêntricos, reforçados pelos livros didáticos e estrutura curriculares dos estabelecimentos de ensino, muito há que ser feito para problematizar e fazer com que os discentes relacionem seu cotidiano com os assuntos abordados nas aulas de história. Assim, o paradidático elaborado como Produto Educacional permite que o aluno se perceba como participante, agente e produtor do conhecimento histórico.

Para que ocorra essa ruptura é necessário que o professor de história também se posicione ante ao cenário de desprestígio social da disciplina e desempenhe sua função social de mediar a relação entre a disciplina e os alunos, uma vez que “a História tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e a praxes individual e coletiva” (FONSECA, 2003, p. 89).

A escolha e seleção dos conteúdos constitui uma tarefa complexa para os docentes, pois se torna uma tomada de posicionamento, que visa atender diferentes demandas. Assim, os materiais didáticos são entendidos como elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem, instrumentalizando o saber para auxiliar o professor em suas aulas.

Todavia, há que se perceber os materiais didáticos como importantes instrumentos pedagógicos para a construção do aluno, ou seja, como auxiliador, e não tão somente como item primordial que deve ser seguido em todos os momentos da disciplina.

Assim, percebemos o compromisso evidente do professor quando este se propõe a refletir sobre como o material utilizado em sala pode contribuir para o processo de ensino-

aprendizagem dos seus alunos sem deixar de observar quais as limitações que podem surgir no transcorrer das atividades.

A maneira que o currículo de história está posto é referência para grandes debates nos dias atuais, pois “ele pode ser entendido como o coração do processo educacional” (ABUD, 2017, p. 15), trazendo a postura política para dentro do seio escolar. Corrobora-se desta forma o pensamento de Kátia Abud (2017) ao dizer que o conteúdo que temos contato dentro da escola tem papel fundamental na constituição de visão de mundo, no compromisso ou no descompromisso frente às transformações vivenciadas.

Assumimos, dessa maneira, o paradidático como um exemplo dos diversos recursos didáticos intrínsecos à realidade escolar, definidos como:

todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudos ou atividades, sejam quais forem as técnicas e métodos empregados, visando auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino aprendizagem (CERQUEIRA; FERREIRA apud SILVA, 2017, p. 33).

A aplicabilidade de paradidáticos nas aulas de história da Educação Básica reflete na aquisição de novas possibilidades metodológicas para o ensino, imprescindível no atual cenário escolar, concebendo o paradidático como fator de atração para que os discentes dominem o conteúdo estudado para a ampliação e pleno desenvolvimento do debate e formem sua “capacidade de pensar historicamente e, portanto, de usar as ferramentas de que a história dispõe na vida prática, desde as pequenas até as grandes ações individuais e coletivas” (CERRI apud BARBOSA, 2016, p. 3).

Corroboramos, assim, com o pensamento de Bittencourt ao entender que “a escolha dos materiais depende, portanto, de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai apreendê-lo e do tipo de formação que estamos oferecendo” (BITTENCOURT, 2008, p. 299). Dessa forma elege qualquer material didático por parte do professor de história parte da premissa deste se posicionar politicamente a fim de construir o senso de criticidade dos alunos.

Dada essa importância, o uso de paradidáticos ainda é visto como atividade complementar e/ou como apêndice do livro didático, que serve apenas para quando o professor deseja aprofundar o debate de determinado tema (FERNANDES, 2003, p. 151). Isso se deve, em partes, ao entendimento que o paradidático é caracterizado também como um material mais lúdico e/ou fácil, apenas atrelado à promoção de leitura:

Os livros paradidáticos nasceram das discussões sobre a necessidade de autores brasileiros produzirem para crianças e jovens buscando formar, através deles, o desejo, o gosto e o prazer de ler. As editoras passaram a investir em textos alternativos, com temas e linguagem mais acessíveis, que serviriam para introduzir o aluno no universo da leitura e prepará-lo para obras mais complexas (LAGUNA, 2001, p. 48).

O paradidático, seguindo esse raciocínio, não é percebido como uma ferramenta pedagógica que viabiliza a historicidade do aluno. Entendemos o paradidático com seu fim educacional caracterizado por princípios pedagógicos essenciais para a formação do conhecimento histórico, que amplia a compreensão de determinado assunto após ser recortado e planejado pelo professor, visto que “há certos temas que o livro didático não dá conta, e você precisa, às vezes, verticalizar alguns temas” (MUNAKATA, 1997, p. 102).

Sendo assim, é perceptível a necessidade de propiciar ao estudante da Educação Básica diversos instrumentos para a discussão de um tema tão essencial quanto a ditadura e por esta razão partilhamos da compreensão de que a literatura assume também a possibilidade de ser um ferramenta pedagógica. Na presente pesquisa, como veremos mais adiante, o paradidático terá como objetivo central permitir ao professor de história analisar o *terror de Estado* promovido pela Ditadura Empresarial-Militar brasileira por meio dos textos autobiográficos analisados na presente pesquisa.

É importante ressaltar que ao se intensificar a interdisciplinaridade durante o processo de ensino-aprendizagem, resulta, segundo Heloísa Lück (1994, p. 20) numa “forma de superar tal fragmentação” dos conteúdos. Essa ruptura se dá a partir do momento em que os atores partícipes do cotidiano escolar percebem que:

O enfoque interdisciplinar, no contexto da educação, manifesta-se, portanto, como uma contribuição para a reflexão e o encaminhamento de solução às dificuldades relacionadas à pesquisa e ao ensino, e que dizem respeito à maneira como o conhecimento é tratado em ambas funções da educação. (LÜCK, 1994, p. 20).

O ensino é uma atividade marcada pela intencionalidade e a interdisciplinaridade deve ser vivida e exercida na sala de aula (FAZENDA, 2008, p. 11). Seguindo-a, a diminuição da fragmentação do conhecimento é percebida e o diálogo entre as disciplinas é aprimorado, revelando que essa troca de experiências oportuniza o desenvolvimento de novos conhecimentos, saberes e habilidades, sempre atentando-se às necessidades da realidade escolar:

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2002, p. 88-89).

Dessa forma, valer-se da interdisciplinaridade para a construção textual do material paradidático aponta que os temas abordados constroem significados com as diferentes ciências e suas áreas após romper com o isolamento curricular, o que faz com que instigue a participação dos discentes nas atividades propostas:

Os livros paradidáticos atendem à Literatura e a todas as outras disciplinas, procurando ajudar professores e enriquecer a vida do aluno. Com visual e temas adequados, esses livros procuram despertar o hábito da leitura e levantar questionamentos que antes ficavam à margem da vida escolar, objetivando complementar informações de maneira leve e ágil (LAGUNA, 2001, p. 48).

Ressaltamos que a utilização do paradidático na Educação Básica além de subsidiar o trabalho docente com outra abordagem do conteúdo, traz também em seu âmago a inovação da práxis pedagógica que em alguns casos pode não ocorrer da forma esperada pelo professor de história devido ao despreparo para realizar tal prática:

Portanto, o emprego da forma isolada, por mais inovadora que seja, impossibilita o alcance de inovações que apontem para a transformação, que somente será alcançada com mudanças substanciais nas abordagens do conteúdo proposto. E isto, como acreditamos ter explicitado, não ocorreu, pois, no final a história veiculada continuou sendo aquela exaltadora de heróis, excludente das minorias, reforçadora dos laços de dominação (ZAMBONI, apud THOMSON, 2016, p. 269).

Ou seja, a utilização do paradidático tem que ter um porquê. Quando Ernesta Zamboni ressalta “o emprego de forma isolada”, a autora direciona seu pensamento que a verdadeira e efetiva inovação somente acontecerá se o professor primar pela metodologia aplicada e ter consciência do rigor da abordagem necessária ao utilizar paradidáticos em sala de aula. É a mudança na atuação do professor e o acréscimo em seu repertório cognitivo que eleva a criticidade e autonomia do aluno. A escolha do paradidático pelo professor:

[...] exige preparo e cuidado por parte do professor, uma vez que a indicação deste e não daquele autor requer justificativas claras do objetivo que ele tem em vista, devendo haver uma coerência entre os objetivos propostos para

educação do leitor e os textos relacionados para leitura (LAGUNA, 2001, p. 45).

Desse modo, é o uso do paradidático dentro da *cultura escolar* que o define. Sabemos que sua utilização diz respeito a um planejamento específico para ampliar determinado conteúdo a ser estudado. O desafio de diversificar as fontes utilizadas em sala de aula tem demandado posições que os professores devem assumir na atualidade de forma que não sejam mais submissos a fórmulas e/ou simplificações do tema. Assim, o paradidático tornou-se tanto a alternativa encontrada pelos professores para dinamizar suas aulas, quanto meio de renda para as editoras:

Esse processo de renovação em curso [...] e a ampliação do mercado de paradidáticos nos levam a concluir que as empresas editoriais se tornaram, nas últimas duas décadas, agentes poderosos na definição de o que ensinar em história e como ensiná-la na escola fundamental. O ensino de história é um espaço complexo, no qual atuam diferentes propostas de saber e poder, cabendo aos professores de história o papel fundamental de desenvolver um ensino que contribua para a formação do pensamento crítico e reflexivo, para a construção da cidadania e para a consolidação da democracia entre nós (FONSECA, 2003, p. 56).

Portanto, observamos que o paradidático além de ser um material para uso no cotidiano escolar, está também permeado de ideologias e interesses, seguindo critérios para que não se perca o *sentido pedagógico da ferramenta* (JESUS, 2013), mesmo que “ainda que haja diferenças quanto ao método pedagógico empregado, os paradidáticos ao longo de muitos anos pouco têm se diferido dos didáticos” (JESUS, 2013, p. 40). Sobre essa dualidade entre livro didático e paradidáticos Kazumi Munakata adverte que:

Em suma, o que define os livros paradidáticos é o seu uso como material que complementa (ou mesmo substitui) os livros didáticos. Tal complementação (ou substituição) passa a ser considerada como desejável, na medida em que se imagina que os livros didáticos por si sejam insuficientes ou até mesmo nocivos. A carência de paradidáticos e desqualificação dos didáticos são faces da mesma moeda. A área de História e assemelhados, que lida com temas da atualidade, é particularmente propícia para fomentar essas carências. Mas os paradidáticos podem proliferar em qualquer área: como todo assunto é, em tese, verticalizável, o seu temário é inesgotável. A crítica, também frequente, de que o livro didático traz verdades “prontas e acabadas” abre brechas para lançamento, por uma mesma editora, de paradidáticos sobre o mesmo tema, a título de “confronto de ideias” (MUNAKATA, 1997, p. 103).

É importante salientar que os cursos de licenciatura formam profissionais que lidem de forma eficiente com seu trabalho docente. Observa-se com recorrência que há certo

reconhecimento do uso de paradidáticos ou outras formas de abordagem do conteúdo como potencializador do ensino de história, todavia, há ainda no imaginário que este tipo de material só pode ser utilizado quando há tempo livre entre os conteúdos do semestre ou quando o professor opta por fazer uma “aula diferente”.

Necessário se faz, portanto, que mesmo com as atribuições, que vão desde falta de tempo à indisponibilidade de materiais, os paradidáticos não sejam vistos como acessórios, mas sim como uma prática metodológica que contribui para a formação educacional dos alunos ao conceber uma nova associação entre o aluno e o conteúdo a fim de que o público atingido por essa perspectiva tenha a consciência que o conhecimento histórico tem seu valor:

No ensino de história, o saber histórico pode vir a ser percebido pelas alunas e alunos como um ramo morto de sua árvore de conhecimento. Aparece, assim, como massa de informações a serem decoradas e repetidas para satisfazer os professores, com o mero objetivo de tirar boas notas. Perde qualquer valor relativo no modo como as crianças e os jovens pensam seu tempo, sua vida, seu mundo. Em momentos de crise, até mesmo professores de história chegam a admitir que muito de seus conteúdos tratados nas aulas possuem esse caráter disfuncional e que dificilmente desempenharão qualquer papel decisivo em situações concretas da vida, posteriormente. De outro lado tem-se, para satisfação dos professores, a experiência de que o saber histórico pode contribuir para autoafirmação e autocompreensão das crianças e dos jovens ao longo do tempo e de suas vidas próprias (RÜSEN, apud SILVA JÚNIOR, 2011, p. 291).

Desde a intensificação de seu uso nas escolas a partir da década de 1980 e sua crescente na década de 1990, com o direcionamento dos PCNs para a discussão dos chamados Temas Transversais (MENEZES; SANTOS, 2001), o paradidático pode ser considerado como um instrumento de interação entre o conteúdo abordado e o meio social. Por esta razão:

O docente precisa ter claro que cabe a ele desenvolver o esforço de saber os rumos do trabalho pedagógico, considerando que cada grupo de aluno é único e especial; ele mesmo está em processo de formação permanente, na medida em que incorpora novos saberes e experiência à sua prática; a educação está em contínua transformação e construção (BRASIL, 1998, p. 80).

Apontamos também para a necessidade atual de que professores de história da Educação Básica passem a ser produtores desse tipo de material, uma vez que estão inseridos no contexto escolar e conhecem de perto a realidade de seus alunos. Dessa forma, aproximam-se a sala de aula, o local de produção de materiais didáticos e até mesmo transforma-se o entendimento de que o paradidático é apenas um produto descartável, utilizável somente em eventos pontuais.

Reafirmamos o uso do paradidático no ensino de história a partir de dois aspectos: o primeiro diz respeito ao despertar histórico do aluno a partir do material que não é tão usual em seu cotidiano escolar, o segundo, e não menos importante, se refere à pesquisa, à atualização de materiais que o professor deve sempre realizar, aproximando o saber escolar e o saber acadêmico:

O professor precisa conhecer as bases de nossa cultura [...] cada professor precisa, necessariamente, ter um conhecimento sólido do patrimônio cultural da humanidade. Por outro lado, isso não terá nenhum valor operacional se ele não conhecer o universo sociocultural específico do seu educando, sua maneira de falar, seus valores, suas aspirações. A partir desses dois universos culturais é que o professor realiza o seu trabalho, em linguagem acessível aos alunos. Diga-se de passagem que linguagem acessível não é sinônimo de banalização (PINSKY; PINSKY, 2003, p. 23).

Expandem-se, dessa forma, a utilização do material paradidático pelo viés da mediação de saberes que o professor realiza. É imprescindível que professores de história atentem-se na escolha do material paradidático, pois há um leque exorbitante de temas, abordagens, posições e conteúdos e em cada um deles há uma forma particular de articular os objetivos, quer seja expor de transversal determinado assunto ou que o aluno usufrua do material e consiga interpretar o processo histórico ali debatido.

Em suma, o paradidático é um forte aliado ao trabalho que traz novas perspectivas aos objetos de investigação, no caso da presente pesquisa, o de ser um recurso que aproxima a história e a literatura e, ademais, outras áreas do conhecimento.

Um dos pontos de reflexão primordial do paradidático é que o professor de história da Educação Básica, ao utilizá-lo, perceba que há o desafio de articular a leitura da obra proposta para que as atividades não se configurem somente em leituras de trechos. Provável que em meio à correria do ano letivo e das exigências de cada escola, a recorrência por trechos específicos sejam mais utilizados, contudo, não devemos perder de vista que a leitura da obra completa muda o curso da construção do saber de forma positiva.

Positiva pois rompe com a ideia de um conteúdo fechado, traz novas leituras de materiais e constrói, dessa maneira, novas explicações para determinado tema, tão necessárias frente aos desafios de formação de crianças e adolescentes. Em uma época em que a ampliação e circulação de materiais é bastante difundida, é imprescindível trazer novas abordagens para a sala de aula.

Assim, temos como alicerce o entendimento de que é importante propiciar atividades interdisciplinares ao longo do currículo e não somente em eventos pontuais, percebendo que o

conteúdo que temos contato dentro da escola tem papel fundamental na constituição de visão de mundo, no compromisso ou até mesmo no descompromisso frente às transformações vivenciadas.

Relacionar história e literatura, nesse sentido, amplia as interpretações, ainda mais quando utilizamos autobiografias, que resgata a memória de um indivíduo. Por ter um toque de personalismo, devemos ter certos cuidados ao utilizar esse gênero literário como fonte, pois como já pontuado anteriormente ao longo do texto, a autobiografia constrói uma representação do que o autor quer evidenciar ao seu público leitor.

Desse modo, compete ao professor de história ao escolher o paradidático aqui proposto, saber qual posicionamento quer que os alunos compreendam e não deixe de observar o contexto social no momento da escrita e as relações de poder, pois são estes elementos que constroem a visão da realidade do autor:

Se todo documento, seja ele literário ou de fonte oficial, é uma construção que se pauta num sistema de regras próprias de escrita, peculiares a cada gênero de texto e específicas ao lugar sócio profissional de onde seu autor o produz, e é a partir daí que se cria um real em conformidade com a historicidade dessa produção e à intencionalidade dessa escrita, tanto o literato quanto a literatura, a linguagem e a sociedade, estão aprisionados nas teias da cultura e do tempo, ocorrendo entre tais instâncias influências recíprocas diversas (BORGES, 2010, p. 103).

Organiza-se a compreensão por meio da representação das experiências, levando, desse modo, à problematização da intencionalidade do autor, ao seu valor histórico, criando o produto artístico com base na memória que explica determinado recorte histórico. Usar textos literários promove o aprendizado através de ferramentas metodológicas e procedimentos específicos para tal ação.

Pontuamos também que um fator imprescindível para o conhecimento histórico é ativado com o uso de textos literários na sala de aula – a compreensão do que é lido e por conseguinte, a interpretação. Com a popularização e democratização de materiais paradidáticos no cotidiano escolar, os exercícios de interpretação tornam-se habituais para os estudantes, o que resulta no debate sobre a realidade vivenciada pelo alunado.

A mediação do professor de história, portanto, deve estar concentrada de formular estratégias para que o aluno ao ser apresentado ao material paradidático, possa organizar o pensamento por meio da leitura, relacionar o texto com o contexto histórico bem como a esfera de circulação para que consiga elaborar hipóteses que sustentem sua interpretação.

O material paradidático proposto propõe que o aluno vivencie o texto literário. Não o texto puro e sem sentido, “mas o texto vivo, que instiga o diálogo com ou sobre ele” (RAMOS apud SILVA, 2017, p. 29). Dessa maneira, é com o entrelace do que está posto no texto literário com o conhecimento obtido por meio das produções historiográficas que o professor de história consegue utilizar a autobiografia em sala de aula e trazer de forma estratégica o conteúdo de forma mais dinâmica propiciando ao aluno a formação do senso crítico.

Logo, é importante que a mediação do professor de história seja pautada de forma que as categorias sejam debatidas e apreendidas em sala de aula, evitando a somente reprodução. Para tanto, utilizar o material paradidático organizado para a contribuição do uso de autobiografia como fonte rege um momento em que o conteúdo não é finalizado quando acaba a aula.

É importante salientar que no Estado do Maranhão, em particular, existe o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM), aprovado por meio da Resolução CEE/MA nº 285/2018 para a execução da BNCC no Estado (DUARTE; SILVA; MOURA, 2020). O documento tem como objetivo direcionar as práticas curriculares na Educação Básica maranhense e, sobretudo, realizar:

[...] significativo investimento na qualidade da educação nos anos finais do Ensino Fundamental, algo que as redes precisam enfrentar com seriedade e recursos. Os indicadores aqui apresentados evidenciam que o trabalho de definição curricular do território alinhado à BNCC constitui estratégia essencial para a retomada da qualidade educacional do Ensino Fundamental no estado do Maranhão. O currículo do território deve ser tomado como ponto de partida para programas de formação continuada de educadores, **definição de metodologias apropriadas ao ensino-aprendizagem**, como também monitoramento das aprendizagens por meio de sistemáticas de avaliação. Um currículo inspirado no território possibilita a inserção da riqueza e diversidade do Maranhão nas ações pedagógicas nas escolas e salas de aula. Nesse sentido, constitui referência elaborada pelos professores maranhenses que consideram a BNCC, mas também a “maranhensidade” necessária a um currículo significativo para a aprendizagem de nossos estudantes (SEDUC/MA, 2019, p. 14, Grifos nossos).

Outro objetivo elencado pelo DCTM, em consonância com a BNCC, é o de:

[...] fomentar a contemplação da experiência plural da sociedade maranhense em sua diversidade de culturas, etnias e formas de viver o real. Busca-se assim um tratamento problematizador para temas sociais, políticos, culturais e econômicos que possibilite a explicação histórica, feita por diferentes sujeitos, individuais ou coletivos, construída no cotidiano, com contradições e conflitos (SEDUC/MA, 2019, p. 439).

Desse modo, ao abordar a autobiografia nas aulas de história faz com que o professor comece a refletir sobre as estratégias teórico-metodológicas que podem ser utilizadas no que se refere à relação entre história e literatura. Pontuamos que não é somente para inserir a referida relação no ambiente da Educação Básica, mas uma forma de promover a consciência histórica dos discentes por meio da práxis que elevam o processo de ensino-aprendizagem. O DCTM deixa de forma explícita ao afirmar que:

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), do 6º ao 9º ano a disciplina deverá valorizar as diferentes matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira, a saber, a África, a Europa e a América, **de modo que os adolescentes tomem consciência de que a memória e a história são produzidas a partir de diferentes perspectivas e interpretações, devendo os professores e professoras fazer uso de variadas linguagens para analisar os fenômenos históricos** (SEDUC/MA, 2019, p. 439, Grifos nossos).

Para tanto, elencamos quatro das sete competências específicas para o Ensino Fundamental do Componente Curricular de História:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos, e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 402).

Acreditamos que com o uso do material didático proposto as competências elencadas acima serão abordadas de maneira eficaz. Com a utilização do paradidático que utiliza o uso de textos autobiográficos, estimulamos que professores e alunos criem a cultura de dar sentido às suas atividades, de interpretar de fato o documento, essencial para a formação do pensamento crítico. A literatura, de modo geral, explícita e relação entre autor e memória, o que estimula nos estudantes a formulação de hipóteses e de autonomia em seus argumentos.

Os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem têm a responsabilidade de manipular as diferentes ferramentas para o ensino de História. O aluno, deve portanto, após o contato com o conteúdo, ter como objetivo de propagar o conhecimento, ou seja:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade [...] (BRASIL, 2017, p. 14).

Aqui incorporamos a ideia de que com o desenvolvimento das competências e habilidades propostas, o aluno consegue perceber a diferença entre informação e conhecimento, pois esta última categoria é “a aquisição, construção e utilização dos conceitos históricos pelos alunos (SCHMIDT, 1999, p. 147) e que os discentes “formulam suas próprias hipóteses e interrogações acerca do mundo que interagem” (SCHMIDT, 1999, p. 148).

O professor de história ao utilizar a autobiografia com seus alunos do 9ª Ano do Ensino Fundamental constrói um caminho profícuo para entender a interdisciplinaridade entre história e literatura, ademais traz o saber acadêmico para caminhar junto ao saber escolar, diminuindo o fosso existente entre os dois saberes. É com essa mediação do professor entre a produção historiográfica e o saber escolar por meio da autobiografia será notado verdadeiramente como fonte para o ensino de história:

É preciso ficar claro que as fontes testemunham pensamentos e ações de pessoas com os interesses mais diversos, mas sempre bastante concretos. Embora a maior parte destas pessoas que estudamos em história já tenha morrido, é como pessoas vivas que procuramos recuperá-las. Estas fontes não falam por si mesmas; é importante formularmos as perguntas adequadas que nos permitam levantar os interesses dos indivíduos e grupos que deixaram esse registro. Ao se pensar nas perguntas a fazer, deve-se, portanto, levar em conta que o documento é sempre, ao mesmo tempo que objeto da pesquisa histórica, expressão de sujeitos da história, ou seja, o documento foi produzido por alguém atuante em seu tempo. Os documentos não são meros fornecedores de dados; eles evidenciam as ações de sujeitos do processo histórico no qual surgiram. Ao chegarem até nós pela memória histórica, expressam também a ação de outros sujeitos históricos (CABRINI apud EDITORA MODERNA, 2018, p. 12).

Baseando-nos nas competências e habilidades propostas pela BNCC ao conteúdo de Ditadura Empresarial-Militar brasileira e nos textos autobiográficos utilizados nesse estudo, desenvolvemos a percepção de que a autobiografia se configura como eixo de promoção do

entendimento das categorias que o professor pode utilizar. Isso se deve ao fato de utilizar relatos de quem escreve como instrumento para a elaboração da realidade vivenciada, o que permite a aproximação do aluno com a realidade.

Essa aproximação é vista quando o aluno, ao se debruçar na autobiografia, nota que essa relação existente entre texto, autor e realidade pode ser apropriado por ele, na sala de aula, para compreender determinado assunto. E mais além: o próprio aluno pode valer-se do texto autobiográfico para explicar a sua própria realidade.

Assim, aprofundamos o entendimento de construção do conhecimento histórico, pois trazemos ao debate a compreensão do conteúdo associado à sua percepção, formulado pelo próprio aluno, que ressignifica, por meio de suas experiências, o que está posto. Assim, o conteúdo passa a ter um sentido “e que de alguma maneira esse sujeito encontre uma orientação histórica para a sua vida cotidiana” (RÜSEN apud SILVA JÚNIOR, 2011, p. 292).

O uso de autobiografia como procedimento metodológico nas aulas de história parte do pressuposto de intensificar “outras formas de sensibilizar os alunos para o processo de aprendizagem, outros modos de aprender e interpretar a realidade atual” (GUIMARÃES, 2013, p. 222). Dessa forma, são criadas as condições necessárias para a concretização do diálogo entre as disciplinas escolares.

A representação observada com o uso da autobiografia é marcada pela subjetividade, que abre um leque de possibilidades interpretativas. Não obstante, devemos entender que a referência utilizado para se escrever um texto autobiográfico será pautada com a confluência de diversos fatores, principalmente o de refletir como o autor trata o que vivenciou. É essa a tônica do texto autobiográfico para a história.

Pouco vemos em livros didáticos de história ao menos uma proposta de intervenção nas aulas por meio da autobiografia. A insuficiência desse tipo de discussão pode até não ser percebida pelas discussões recentes sobre a relação entre história e literatura, todavia quando especificamos esse gênero literário é notória a sua ausência. No caso da presente pesquisa, a autobiografia é importante para entendermos as rupturas dos silêncios de quem vivenciou o horror e da construção de uma memória de determinado projeto político:

O processo de recordar é uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história. Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembramos não são representações exatas de nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais. Assim, podemos dizer que nossa identidade molda nossas reminiscências; quem acreditamos

que somos no momento e o que queremos ser afetam o que julgamos ter sido. Reminiscências são passados importantes que compomos para dar um sentido mais satisfatório à nossa vida, à medida que o tempo passa, e para que exista maior consonância entre identidades passadas e presentes (THOMSON, 1997 apud ROCHA; ZAVAM, 2018, p. 52).

Produzir um material paradidático alicerçado em textos autobiográficos apresenta o propósito de debater de forma relevante o *terror de Estado* promovido pela Ditadura Empresarial-Militar brasileira a fim de que competências e habilidades referentes ao tema sejam contempladas, mobilizando o alunado ao despertar histórico.

O gênero autobiográfico, novamente explorado em atividades pedagógicas, apresenta-se como um importante instrumento ao professor. Através dele podemos conhecer melhor nosso aluno, entendendo o perfil do público em questão. Além disso, a autobiografia proporciona ao aluno um melhor conhecimento de si próprio, o que facilita o conhecimento do mundo (GARCIA; GONÇALVES, 2004, p. 1).

Ressaltamos que o paradidático proposto se configura também como ponto de partida para a análise de repensar a práxis docente e de apresentação de escolhas metodológicas, pois entendemos que o currículo está em movimento, o que torna a discussão necessária para entendermos a inclusão de novas metodologias ao ensino de história. Esperamos que os alunos, a partir do contato estabelecido com as categorias analisadas, estejam aptos para as reflexões propostas pelo professor.

O paradidático está dividido da seguinte maneira: Iniciamos com a seção **PARA REFLETIR** com quatro perguntas introdutórias, que tem por objetivo primordial que os professores percebam sua práxis pedagógica e o benefício ao adotar novos mecanismos para o ensino de história.

Seguimos com a seção **LITERATURA COMO FONTE HISTÓRICA**, na qual abordamos o uso da literatura como documento para a história. Nesse momento, ressaltamos a abertura epistemológica promovida pelo *Annales* a partir de 1929 e também alertamos para os cuidados teórico-metodológicos que o professor de história deve ter ao utilizar o texto literário como documento.

A terceira seção do paradidático é intitulada **AUTOBIOGRAFIA EM QUESTÃO** em que tratamos sobre o gênero literário autobiografia, sua relação com a construção da memória coletiva e fazemos um breve histórico dos autores e das obras que subsidiam a escrita deste paradidático: *Em câmara lenta*, de Renato Tapajós, obra publicada em 1977 e *O que é isso, companheiro?*, de Fernando Gabeira com publicação no ano de 1979.

A seguinte seção, **TESTEMUNHO E REPRESENTAÇÕES**, traz o debate sobre as representações da Ditadura Empresarial-Militar brasileira nas obras supracitadas. Para tanto, utilizamos trechos das obras que caracterizam e expressam a forma na qual os autores percebiam alguns pontos pertinentes durante o período ditatorial, tais como: a guerrilha, a censura e a tortura.

Por fim, a última seção, **HISTÓRIA E LITERATURA NA PRÁTICA**, traz algumas sugestões de atividades que podem ser tomados como projetos interdisciplinares para serem realizados com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

As atividades interdisciplinares propostas aos professores servem como referência para o início da utilização da literatura nas aulas de história, uma vez que é presente a escassez desse tipo de discussão nos livros didáticos da disciplina. Ressaltamos que são sugestões de atividades, ou seja, cada professor deve atentar-se a sua realidade escolar e decidir a melhor forma de aplicar as atividades.

O paradidático aqui proposto, dessa maneira, não deve ser visto como manual obrigatório para entender a relação entre história e literatura, mas sim como ferramenta para propor discussões qualificadas sobre a Ditadura Empresarial-Militar brasileira. É o professor com sua autonomia ao planejar suas atividades que irá perceber qual o percurso metodológico melhor se adapta ao contexto de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar historicamente traça o caminho que a humanidade trilha para encontrar sentido. Neste estudo, buscou-se analisar a forma que os textos autobiográficos de Renato Tapajós e Fernando Gabeira podem contribuir para o ensino de história enquanto uma fonte capaz de considerar as representações do *terror de estado* desencadeado durante o período da Ditadura Empresarial-Militar brasileira.

Percebendo que a análise do passado vem das necessidades do tempo presente e configura, dessa forma, a narrativa histórica, ler historicamente o mundo existente no texto literário permite vislumbrar os sujeitos e suas ações e o desenvolvimento de sua consciência histórica.

O conhecimento histórico é construído também pelas experiências e o uso da literatura ao ser incorporado nas aulas de história da Educação Básica tem por objetivo constituir uma perspectiva de análise para entender a dimensão humana, não só como instrumento de utilização de novas metodologias, mas também como difusor de reflexões para o fortalecimento da criticidade do processo de ensino-aprendizagem.

Desenvolver o uso da literatura enquanto fonte para o estudo histórico na sala de aula é potencializar o ensino de história, desviando do ensino tradicional e condicionando de forma favorável a transposição didática dos conteúdos.

Assim, a narrativa literária é um caminho proposto para que o aluno, diante de uma metodologia que não é tão usual, esteja apto para a construção de saberes históricos, oportunizando o entendimento da categoria *literacia histórica* desenvolvida por Peter Lee. A aproximação entre história e literatura, utilizando a categoria *representação* para se analisar a realidade por meio das narrativas literárias, entende que vivências e experiências são retratadas através do testemunho de quem escreve, sem deixar de lado o entendimento sobre lugar social, ou seja, o escrito está permeado pelo contexto de determinada época.

Compreende-se que a narrativa literária, desse modo, pode ser sinônimo de testemunho histórico, pautada na verossimilhança e na temporalidade, uma vez que, como já exposto anteriormente, a literatura retrata as sensibilidades do sujeito. O intuito do seu uso, portanto, baseia-se na promoção de identificação por parte do alunado com o passado para que se possa compreender como as experiências são percebidas pois “ter o tempo como significante para que o sujeito, a partir de temporalidades diversas, possa perceber que aprender história é reconhecer em outros tempos e sujeitos, experiências, valores e práticas sociais” (SHIMIDT; CAINELLI, 2009, p. 106).

Até mesmo o trabalho do historiador é aproximado aos alunos da Educação Básica quando estes observam o trato com o documento, no caso o texto literário, fazendo com que percebam que a história não significa memorizar acontecimentos, mas sim consiste na análise crítica dos fatos. Ampliam-se assim as perspectivas da disciplina ao estabelecer relações entre o conhecimento histórico, o professor e o aluno, tornando eficaz a leitura histórica do mundo por parte desse público.

Dessa forma, enfatizamos que a literatura de testemunho recria, remodela por meio da experiência memorialística, a questão do trauma vivenciado. Assim, o texto literário toma para si características de *produtos culturais* que reverberam a *resistência*, meio encontrado pelos autores para denunciar as arbitrariedades desenvolvidas entre 1964-1985.

Ao longo do texto dissertativo procuramos evidenciar discussões metodológicas sobre a diversificação de fontes históricas a fim de propiciar de forma efetiva a mediação necessária para o processo pedagógico. Desta feita, elaboramos o material paradidático **HISTÓRIA, LITERATURA E MEMÓRIAS DA RESISTÊNCIA EM SALA DE AULA**: propostas de abordagens de textos autobiográficos no ensino básico objetivando que o professor de história, a partir de obras autobiográficas, permita-se dar o primeiro passo na construção de entender um período histórico utilizando-se de memórias, testemunhos.

A reflexão o uso de autobiografias nas aulas de história, – no caso desse estudo as que retratam o período ditatorial brasileiro –, revela-se como estratégia para ampliar o universo da disciplina. Os relatos autobiográficos permitem que sejam criadas condições, por meio das escolhas que definem o lugar do professor de história, para analisar e refletir como o tema ainda é recorrente na atualidade e ainda não foi superado.

Ler relatos de eventos traumáticos, tal como se configura o período ditatorial no Brasil, permite que a memória da resistência configurada pela luta armada tenha lugar nas relações de disputa que o tema gera. O professor de história tem por função, dessa forma, ajudar nos questionamentos dessas memórias que foram construídas para que as mesmas sejam postas como articuladoras da produção do conhecimento histórico e agindo para a elevação do protagonismo dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Logo, o professor de história não deve se distanciar de materiais paradidáticos, pois estes instrumentalizam o conteúdo e permite que os alunos o interprete de forma dinâmica. As atividades propostas no material paradidático servem para promover o debate em sala de aula e colaborar na formação histórica de todos os sujeitos envolvidos.

Destarte, o professor de história ao mediar e articular as categorias *memória* e *resistência cultural*, por meio de textos literários, efetiva seu papel de combate ao se posicionar

como formador. Ao analisar os relatos autobiográficos de Renato Tapajós e Fernando Gabeira percebemos que esse passado tão recente da história do Brasil ainda sobrevive como memória disputada em nossa sociedade. Nesse sentido, ponderamos que a relação entre história e literatura configura-se como uma ferramenta exponencial para se pensar a construção do conhecimento histórico, pois a literatura também é um importante instrumento de desconstrução e difusor de ideias.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Paulo. Educar para o futuro. In: ARAÚJO, Maria Paula Nascimento, SILVA, Izabel Pimenta da, SANTOS, Desiree dos Reis (orgs.) **Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica**. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, set. 2003, p.79-95.

ABUD, Katia Maria. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: Desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos; VELÈRIO, Mairon Escorsi. **Ensino de História e Currículo. Reflexões sobre a Base Nacional Curricular, formação de professores e prática de ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, pp. 13-26.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al. **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 21-39.

AMARAL, Vinicius Alves do. Beco sem saída ou ponto de partida? A ilusão biográfica e os historiadores. **Ideias**, v. 8, n. 2, 2017, pp. 219-242.

ANGELO, Vitor Amorim de. **Ditadura militar, esquerda armada e memória social no Brasil**. XI BRASA Congress, University of Illinois at Urbana-Champaign, 06-08 September 2012.

AQUINO, Maria Aparecida de. **Censura, imprensa e Estado autoritário (1968-1978): o exercício cotidiano da dominação e da resistência: o Estado de São Paulo e Movimento**. Bauru: EDUSC, 1999.

ARAÚJO, Valdei Lopes de. A aula como desafio à experiência da história. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al. **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 66-78.

ARAÚJO, Maria Paula Nascimento. O ensino da Ditadura Militar nas escolas: Problemas e Propostas de Trabalho. In: ARAÚJO, Maria Paula Nascimento, SILVA, Izabel Pimenta da, SANTOS, Desiree dos Reis (orgs.) **Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013, pp. 9-10.

ARNS, Dom Paulo Evaristo (coord.) **Brasil: Nunca Mais**. 33ª ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **RESOLUÇÃO 39/46**. Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes, de 10 de dezembro de 1984. Disponível em: http://www.ovp-sp.org/lei_resoluc_onuxtort.htm. Acesso em 15 maio 2021.

AUERBACH, Erich. **Mimesis: a representação da realidade na cultura ocidental**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; LIMA, Aline Cristina Silva. Leitura e compreensão do mundo na Educação Básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. In: **Roteiro**. v. 36, n. 1, pp. 55-80, jan./jun, 2011.

BARBOSA, Renata Cristiane Lima. **Novas metodologias para o ensino de história no ensino médio noturno**: experiências didáticas no interior de Goiás. XX Encontro Regional de História. História em tempos de crise. UFTM. Uberaba/MG. 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez. 2008.

_____. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

BORGES, Valdeci Rezende. História e Literatura: Algumas Considerações. **Revista de Teoria da História**. Ano 1, n.3, UFG, jun. 2010.

BORGES, Nilson. A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. (Orgs.). **O Brasil Republicano**: o tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BOTELHO, Denílson. A primeira república na sala de aula: aprendendo história com processos criminais. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**. Vol. 9 Ano IX nº 1. Janeiro/Fevereiro/Março/Abril de 2012.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. **Usos e abusos da história oral**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2006, pp. 183-191.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02 maio 2021.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989)**: a Revolução Francesa da historiografia. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1991.

_____. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CABRINI, Conceição et al. **O ensino de história**: revisão urgente. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, v. 24, n. 9, pp. 803-809, set. 1972.

_____. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

_____. **A educação pela noite e outros ensaios**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011b.

_____. **Formação da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2013.

CARONE, Edgard. **O movimento Operário no Brasil (1964-1984)**. São Paulo: Difel, 1984.

CARVALHO, Alessandra. “Democracia e desenvolvimento” versus “Segurança e desenvolvimento” as eleições de 1974 e a construção de uma ação oposicionista pelo MDB na década de 1970. **VARIA HISTORIA**, Belo Horizonte, vol. 28, n. 48, p. 555-572: jul/dez 2012.

CASTRO, Celso; D'ARAUJO, Maria Celina; SOARES, Glaucio Ary Dillon. **Os anos de chumbo: a memória militar sobre a repressão**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

CERQUEIRA, Jonir Bechara; FERREIRA, Elise de Melo Borba. **Recursos Didáticos na Educação Especial**. Instituto Benjamim Constante, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.ibr.gov.br/educacao/71-educacao-basica/ensino-fundamental/262-recursos-didaticos-na-educacao-especial>. Acesso em 15 jul 2021.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. (Orgs.). **A história contada: capítulos de História social da Literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1990.

CHAVES, Leonardo Leal. **Ensino de História, ciberespaço e novas tecnologias de informação: potencializando o ensino da Lei de Anistia através do Acervo Digital da Luta pela Anistia no Maranhão**. Dissertação (Mestrado) – História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, 2018.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação**, 2, 1990.

COSSON, Rildo. **Romance reportagem: o gênero**. São Paulo: Editora Universidade de Brasília, 2001.

CURY, Maria Zilda Ferreira; PEREIRA, Rogério Silva. **Em câmara lenta, de Renato Tapajós, 40 anos: autocrítica pública e sobrevivência**. Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 54, p. 435-454, maio/ago. 2018.

DALCASTAGNÈ, Regina. **O espaço da dor: o regime de 64 no romance brasileiro**. Brasília: Editora UnB, 1996.

D'ÁRAÚJO, Maria Celina. Geisel e Figueiredo e o fim do regime militar. In: **Seminário 40 anos do golpe de 1964**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2004.

DE MARCO, Valeria. A literatura de testemunho e a violência de Estado. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 62. p. 45-68. CEDEC, São Paulo, 2004.

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado**. A ação política, poder e golpe de classe. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

DUARTE, Ana Lucia Cunha. SILVA, Renato Moreira. MOURA, Neria. Concepção de competência na BNCC e no documento curricular do território maranhense (DCTM). **Educação em Revista**, Marília, v.21, n. 02, p. 21-36, 2020.

EDITORA MODERNA. Araribá mais: **história: manual do professor** / organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Ana Claudia Fernandes. -- 1. ed. -- São Paulo: Moderna, 2018

FERNANDES, Bernardo Mançano. O livro paradidático em sala de aula: do planejamento ao uso. In. CASTROGIOVANNI, Antonio C. (Org). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.p.151-154.

FERREIRA, Antônio Celso. História e literatura: fronteiras móveis e desafios disciplinares. **Revista pós-história**. São Paulo: UNESP, v. 4, 1996.

_____. Literatura – A fonte fecunda. In: PINSKY, Carla Bassanezi. LUCA, Tania Regina de. (Orgs.). **O Historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2013.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. Tortura no Contexto do Regime Militar. **Revista Olhar**. Ano 02, n. 04, dezembro/00.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 47, 2004, p. 29-60.

_____. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis – o caso brasileiro. **VARIA HISTORIA**, Belo Horizonte, vol. 28, nº 47, p.43-59, jan/jun 2012.

FIGUEIREDO, Eurídice. **A literatura como arquivo da ditadura brasileira**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2017.

FON, Antonio Carlos. **Tortura: a história da repressão política no Brasil**. São Paulo: Editora Global, 1979.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

FRANCO, Renato. **Ficção e política no Brasil: os anos 70**. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária). Universidade de Campinas, São Paulo, 1992.

_____. Literatura e história: o memorialismo político na década de 1970. **História (São Paulo)**, vol. 12, 1993.

_____. Censura e modernização cultural à época da ditadura. **Perspectivas**. São Paulo, v. 20/21, 1997/1998, p. 77-92.

_____. **Itinerário político do romance pós-64: A festa**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

_____. Literatura e catástrofe no Brasil: anos 70. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). **História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003, pp. 35-374.

_____. Narrar o socialmente esquecido. O romance de resistência na época do terror estatal no Brasil 1964-1985. **Constelaciones. Revista De Teoría Crítica**, v. 7, n. 7, 2016, pp. 202-221.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABEIRA, Fernando. **O que é isso, companheiro?** Rio de Janeiro: Codecri, 1979.

_____. As memórias e a literatura política nos anos 70. O romance na política: um balanço. *Leia Livros*, n. 20, p. 20, 15 dez.-14 fev. 1980 apud SILVA, Mário Augusto Medeiros da. **Os escritores da guerrilha urbana: literatura de testemunho, ambivalência e transição política (1977-1984)**. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2008.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. “Memória, história, testemunho”. In: BRESCIANI, Stella & NAXARA, Márcia (orgs.). **Memória e (res)sentimento: Indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: Ed. Unicamp, 2005.

GALDINO, Alan Tassio; SILVA, José Eudes Ferreira da. **Desafios e Experiências: um olhar sobre o ensino de história em campina grande a partir do Estágio Supervisionado I**. Disponível em

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade_1datahora_11_08_2014_23_49_37_idinscrito_1813_7363313f6265e3f4dc5a4103287fb423.pdf. Acesso em 02 maio 2021.

GARCIA, Miliandre. **“Ou vocês mudam ou acabam”**: teatro e censura na ditadura militar (1964-1985). Tese (Doutorado em História Social), Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2008.

GASPARI, Elio. **A ditadura derrotada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GINZBURG, Jaime. A violência constitutiva e a política do esquecimento. In: _____. **Crítica em tempos de violência**. São Paulo: Edusp; Fapesp, 2012, p. 217-238.

GOMES, Ângela de Castro. **Escrita de Si, Escrita da História**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papyrus, 2004.

GUIMARÃES, Denise Azevedo Duarte. Memória e autobiografia: uma abordagem do gênero textual no filme O Espelho, de Andrei Tarkovski. **Comunicação & Sociedade**, Ano 31, n. 53, p. 167-189, jan./jun. 2010, pp. 167-189.

GUIMARÃES, I. V. Os artefatos midiáticos, a pesquisa e o ensino de geografia. In: ALBUQUERQUE, A. de S.; FERREIRA, A. de S. (Orgs.). **Formação, Pesquisa e Práticas Docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. (pp. 219-238).

HABERT, Nadine. **A década de 70: apogeu e crise da ditadura militar brasileira**. São Paulo: Ática, 1992.

HALBWACHS, Maurice. **Fragmentos da la Memoria Colectiva**. Seleção e tradução de Miguel Angel Aguilar D. Athenea Digital – num. 2, otoño 2002. Publicado originalmente em Revista de Cultura Psicológica, Año 1, Número 1, México, UNAM – Facultad de psicología, 1991. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n2/15788946n2a5.pdf>. Acesso em 19 jun 2021.

INÁCIO, Inês da Conceição. **Quando fala o presente...** História e Reminiscências. São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

JESUS, Fernando Santos. **O negro no livro paradidático**. Dissertação CEFET. Programa de Pós Graduação em Relações Etnográficas. Rio de Janeiro, 2013.

KALINOSKI, Sandra de Fátima. **As Cicatrizes da Censura: Memória, Melancolia e Fragmentação na Ficção Brasileira Pós-64**, 2011. Dissertação (Mestrado em Letras). Departamento de Linguística, Letras e Artes, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

LACAPRA, Dominick. **Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica**. Tradução espanhola de Teresa Arijón. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

LAGUNA, Alzira Guiomar Jerez. A Contribuição do Livro Paradidático na Formação do Aluno-Leitor. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, v. 02, p. 43-52, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5ª ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão da vida no passado. In. BARCA, I. **Educação Histórica e Museus**. Braga (Portugal): Universidade do Minho, 2003. Actas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**. Curitiba. Especial. Dossiê: Educação Histórica, 2006, pp. 131-150.

LEJEUNE, Phillipe. **Pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LOPES, Alexandre dos Santos. Partidos Políticos e a Esquerda Armada no Brasil. **Revista de História Fatos & Versões**, v. 5, n. 10, 2015.

MACHADO, Janete Gaspar. **Os romances brasileiros dos anos 70**. Florianópolis: UFSC, 1981.

MARIGHELLA, Carlos. **Manual do Guerrilheiro Urbano** (1969). Sabotagem, 2003. Disponível em <https://documentosrevelados.com.br/wp-content/uploads/2015/08/carlos-marighella-manual-do-guerrilheiro-urbano.pdf>. Acesso em 25 jun 2021.

_____. A crise brasileira. In: **Escritos de Carlos Marighella**. São Paulo: Editorial Livramento, 1979.

MAUÉS, Eloísa Aragão. **Em câmara lenta, de Renato Tapajós: A história do livro, experiência histórica da repressão e narrativa literária**. São Paulo: Humanitas, 2012.

MELO, Demian Bezerra de. Ditadura “Civil-Militar”?: Controvérsias historiográficas sobre o processo político brasileiro no pós-1964 e os desafios do tempo presente. **Espaço Plural**. Ano XIII, Nº 27, 2º Semestre 2012, p. 39-53.

MENESES, Sônia. A operação midiográfica: da escritura do evento na cena pública à inscrição do acontecimento no tempo: a mídia, a memória e a história. In: DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). **História do tempo presente**. Rio de Janeiro: FGV, 2014, pp. 231-257.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes paradidáticos. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/paradidaticos/>>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

MICELI, Sérgio; MYERS, Jorge. PRÓLOGO: "LE DUR DÉsir DE DURER" In: _____ (orgs.). **Retratos latino-americanos: a recordação letrada de intelectuais e artistas do século XX**. Tradução de Zepa Ferrer; Silvana Cobucci. – São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2019.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). São Paulo: PUC, 1997.

NAPOLITANO, Marcos. Entre o Imperativo da Resistência e a Consciência da Derrota: a Literatura Brasileira durante o Regime Militar. **Literatura e Sociedade**, v. 21, n. 23, 2017, pp. 230-243.

_____. **Coração Civil: a vida cultural brasileira sob o regime militar (1964-1985)**. São Paulo: Intermeios: USP – Programa de Pós-Graduação em História Social. Coleção Entr(H)istória, 2017b.

_____. **Cultura Brasileira: utopia e massificação (1950-1980)**. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2020.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História** (Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História/Departamento de História, PUC-SP), São Paulo, v.10, p.7-28, 1993.

PELLEGRINI, Tânia. **Gavetas vazias: ficção e política nos anos 70**. São Paulo: EDUFSCar – Mercado de Letras, 1996.

_____. **Cultura e Política em anos quase recentes: cinco cenas e algumas interpretações**. Departamento de Sociologia, UNESP – FCL, 1997.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERLATTO, Fernando. História, Literatura e a Ditadura Brasileira: historiografia e ficções no contexto do cinquentenário do golpe de 1964. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 30, n. 62, setembro-dezembro 2017, pp. 721-740.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Relação entre História e Literatura e Representação das Identidades Urbanas no Brasil (século XIX e XX). **Revista Anos 90**, n. 4. Porto Alegre, dez. 1995.

_____. Contribuição da história e da literatura para a construção do cidadão: a abordagem da identidade nacional. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; LEENHARDT, Jacques (Orgs.). **Discurso Histórico e Narrativa Literária**. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

_____. **O mundo como texto: leituras da História e da Literatura**. História da Educação, ASPHE/UFPel, Pelotas, nº 14, pp. 31-45, set. 2003.

_____. **História & História cultural**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003, pp. 17-36.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, pp. 3-15.

PORTAL MEMÓRIAS DA DITADURA. **Sobre o projeto**. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/sobre-o-projeto/index.html>. Acesso em 24 maio 2021.

_____. **Literatura**. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/literatura/>. Acesso em 24 maio 2021.

RABELO FILHO, José Valdenir. O Mito da resistência e os desafios para o estudo da ditadura civil-militar em Sobral. In: SILVEIRA, Edvanir Maia da; SILVA, João Teófilo Silva (orgs.). **A ditadura civil-militar em Sobral-CE: aliança, “subversão” e repressão**. Sobral: Edições UVA; Editora SertãoCult, 2017.

REIMÃO, Sandra. Livro e prisão: o caso Em câmara lenta, de Renato Tapajós. **Em Questão**. Porto Alegre, v. 15, n. 1, p 99-108, jan/jun. 2009.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **Ditadura Militar, Esquerdas e Sociedade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

RICOEUR, Paul. O esquecimento da recordação: usos e abusos. In: **A história, a memória, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007. pp. 423-462

_____. **Tempo e Narrativa**. vol. 1. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

RIDENTI, Marcelo. **O fantasma da revolução brasileira**. São Paulo: Editora da Unesp, 1993.

_____. Censura e ditadura no Brasil, do golpe à transição democrática, 1964-1988. **Concinnitas**, ano 19, número 33, dezembro de 2018.

_____. **Em busca do povo brasileiro**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

ROLLEMBERG, Denise. Esquerdas revolucionárias e luta armada. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (orgs.). **O Brasil republicano - o tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em finais do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. **Usos e abusos da história oral**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2006, pp. 93-101.

RÜSEN, Jörn. História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007 apud SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. **A Ciência da História e o Ensino de História: aproximações e distanciamentos**. OPSIS, Catalão, v. 11, n. 1, p. 287-304 - jan-jun 2011.

_____. Aprendizado Histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. (orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, pp. 41-49.

SALGUEIRO, Wilberth. O que é literatura de testemunho (E considerações em torno de Graciliano Ramos, Alex Polari e André DuRap). **Matraga**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ. Rio de Janeiro, UERJ, v. 19, n. 31, jul./dez. 2012, p. 284-303.

SANTANA, Marco Aurélio. Trabalhadores em movimento: o sindicalismo brasileiro nos anos 1980-1990. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (orgs.). **O Brasil Republicano. Livro 4. O tempo da Ditadura. Regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Avacir Gomes dos. História e literatura: do prazer ao poder. In: **Primeira Versão**. Ano II, n. 61, Porto Velho, 2002.

SCHMIDT, Benito Bisso. Biografia: um gênero de fronteira entre a História e a Literatura. In: Margareth Rago; Renato Aloizio de Oliveira Gimenes. (Org.). **Narrar o passado, repensar a História**. 1 ed. Campinas: UNICAMP/IFCH, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Literatura de testemunho: os limites entre a construção e a ficção. **Letras**, Revista do mestrado em Letras da UFSM. Santa Maria, RS, UFSM; CAL, n. 16, jan./jul. 1998, p. 9-37.

_____. Narrar o trauma – a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. In: **PSIC. CLIN.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, 2008, pp. 65-82.

SÉMELIN, Jacques. “Qu’est-ce que ‘résistir’?”. **Esprit**. Paris, n. 198, 1994.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. A capital irradiante: técnica ritmos e ritos do rio. IN: NOVAIS, Fernando; SEVCENKO, Nicolau (Orgs.). **História da vida privada no Brasil: República: da belle époque à era do rádio**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

SILVA, Tadeu Antonio Dix. **Ala Vermelha: Revolução, Autocrítica e Repressão Judicial no Estado de São Paulo (1967-1974)**. São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

SILVA, Mário Augusto Medeiros da. **Os escritores da guerrilha urbana: literatura de testemunho, ambivalência e transição política (1977-1984)**. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2008.

SILVA, Izabel Priscila Pimentel da. **Os Filhos Rebeldes de um Velho Camarada: a Dissidência Comunista da Guanabara (1964-1969)**. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História, 2009.

SILVA, Jônata Gonçalves da. A verdadeira história de Vladimir Herzog e o patético fim de Glauco Horowitz. **DAPesquisa**, v.12, n.19, p.57-68, Agosto 2017.

SILVA, Izabel Cristina da. **Livro Paradidático: uma porta aberta para o ensino de geografia**. TCC de Pós-Graduação em Geografia. Caicó: UFRN, 2017.

SOLÉ, Glória; REIS, Diana; MACHADO, Andreia. Potencialidades didáticas da literatura infantil de ficção histórica no ensino de história. **História & Ensino**. Londrina, v. 20, n. 1, pp. 7-34, jan./jun. 2014

TAPAJÓS, Renato. **Em câmara lenta**. 2ª ed. São Paulo: Alfa-Omega. 1979.

THOMSON, Ana Beatriz Accorsi. **Os paradidáticos no ensino de História:** uma reflexão sobre a literatura infantil/juvenil na atualidade. Revista do Lhiste, Porto Alegre, n. 4, vol. 3, jan/jun. 2016, p. 27-49.

VIANNA, Marilena. Um bom projeto. Veja, São Paulo: Abril, n. 462, p. 122, 13 jul. 1977 apud MAUÉS, Eloísa Aragão. **Em câmara lenta, de Renato Tapajós:** A história do livro, experiência histórica da repressão e narrativa literária. São Paulo: Humanitas, 2012.

YAMASHITA, Jougi Guimarães. **O conceito de Resistência entre a memória e a história.** XXVII Simpósio Nacional de História. Conhecimento histórico e diálogo social. Natal/RN, 22-26 de julho de 2013.

ZAMBONI, Ernesta. **Que História é essa? Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de história.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.