

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

Bruno Nicoli Pimenta

**O TESTEMUNHO E A POESIA DE ALEX POLARI NA
FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Vitória
2023

BRUNO NICOLI PIMENTA

**O TESTEMUNHO E A POESIA DE ALEX POLARI NA
FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Vitória, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Martinelli Filho

Vitória
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

P644t Pimenta, Bruno Nicoli.

O testemunho e a poesia de Alex Polari na formação do leitor literário no ensino fundamental II / Bruno Nicoli Pimenta. – 2023.
208 f.: il. ; 30 cm.

Orientador: Nelson Martinelli Filho.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo,
Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Vitória,
2023.

1. Literatura – Estudo e ensino. 2. Polari, Alex, 1950-. 3. Prática de ensino – Leitura. 4. Professores – Formação. 5. Ditadura - Brasil. 6. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino. I. Martinelli Filho, Nelson. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.
CDD 807

Elaborada por Ronald Aguiar Nascimento – CRB-6/MG – 3.116

BRUNO NICOLI PIMENTA

**O TESTEMUNHO E A POESIA DE ALEX POLARI NA FORMAÇÃO DO LEITOR
LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 30 de junho de 2023

COMISSÃO EXAMINADORA



Doutor Nelson Martinelli Filho
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientador

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

p/ 

Doutora Mariana Passos Ramalhete
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

p/ 

Doutor Marcelo Ferraz de Paula
Universidade Federal de Goiás - UFG
Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

BRUNO NICOLI PIMENTA

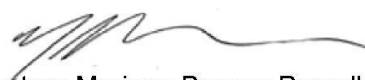
PIMENTA, Bruno Nicoli; MARTINELLI FILHO, Nelson. **Ditadura e testemunho na escola**: memória e formação do leitor. Vitória: Ifes, 2023. 96 p. (E-book).

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 30 de junho de 2023

COMISSÃO EXAMINADORA

p/



Doutora Mariana Passos Ramallete
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

p/



Doutor Marcelo Ferraz de Paula
Universidade Federal de Goiás - UFG
Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

AGRADECIMENTOS

À Marlene e à Elis, pelo apoio e pela compreensão nos momentos em que estive ausente para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao meu orientador Nelson Martinelli Filho pelas dicas, direcionamentos, paciência e, sobretudo, pelo acolhimento nos momentos de angústia.

Aos professores do Proletras pelo conhecimento compartilhado e pelas trocas que tanto nos fizeram crescer como pessoa e nos desenvolver como profissionais.

Aos colegas mestrandos pelo apoio mútuo nos momentos difíceis, mas também pelas boas risadas.

Aos estudantes do 9º ano da EEEFM São João Batista pelos bons momentos que passamos juntos ao longo de 2022 e pela participação engajada nesta pesquisa que não seria possível sem eles.

À Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo, representada pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo - CEFOPE, pela licença parcial concedida para o estudo e o desenvolvimento deste trabalho.

À CAPES pela concessão de bolsa de estudos que financiou esta pesquisa e que tanto contribui para o desenvolvimento da ciência, mesmo quando tudo conspirava para a desconstrução e o desmantelamento da produção científica no país.

*meu crime foi o de ter levantado armas
contra um regime que considero injusto*

Alex Polari

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo - IFES campus Vitória, inserida na linha de estudos literários, pretende investigar como a literatura de testemunho, materializada na poesia de Alex Polari, preso político durante o regime militar, contida na obra *Inventário de cicatrizes*, pode contribuir para a formação do leitor literário nos anos finais do ensino fundamental, bem como esta pode ser uma via para o desenvolvimento do pensamento crítico dos educandos diante da realidade que os rodeia, além de contribuir para o não apagamento da memória histórica do período em que a democracia e a liberdade estiveram cerceadas pelo autoritarismo durante a ditadura militar. Para tanto, este trabalho se apoiará nos pressupostos teóricos de Seligmann-Silva (2010), sobre o conceito de testemunho; Walter Benjamin (2020), acerca da perspectiva filosófica da história; Jeanne Marie Gagnebin (2009) sobre memória e esquecimento; nas pesquisas históricas do brasilianista Thomas Skidmore (1988); nas contribuições acerca da leitura e da formação do leitor literário de Regina Zilberman (2012), Marisa Lajolo (2000) e Maria Amélia Dalvi (2018). A metodologia utilizada está firmada nas bases da pesquisa qualitativa, apoiada em alguns preceitos da pesquisa-ação (Thiollent, 1986). O resultado deste trabalho almejou a construção de um caderno educativo com proposta interventiva para contribuir com professores de Língua Portuguesa na prática de leitura de textos literários no ambiente escolar.

Palavras-chave: Alex Polari; ditadura militar; literatura de testemunho; literatura e ensino

ABSTRACT

This research, developed within the scope of the Professional Master's Program in Letters - Profletras, of the Federal Institute of Espírito Santo - IFES campus Vitória, inserted in the line of literary studies, intends to investigate how the testimonial literature, materialized in the poetry of Alex Polari, imprisoned during the military regime, contained in the work *Inventário descars*, can contribute to the formation of the literary reader in the final years of elementary school, as well as this can be a way for the development of critical thinking of students in the face of the reality that surrounds them, in addition to contributing to the non-erasure of the historical memory of the period in which democracy and freedom were curtailed by authoritarianism during the military dictatorship. Therefore, this work will be based on the theoretical assumptions of Seligmann-Silva (2010), on the concept of testimony; Walter Benjamin (2020), about the philosophical perspective of history; Jeanne Marie Gagnebin (2009) on memory and forgetting; in the historical research of the Brazilianist Thomas Skidmore (1988); in the contributions about reading and the formation of the literary reader by Regina Zilberman (2012), Marisa Lajolo (2000) and Maria Amélia Dalvi (2018). The methodology used is based on the bases of qualitative research, supported by some precepts of action research (Thiollent, 1986). The result of this work aimed at the construction of an educational notebook with an intervention proposal to contribute with Portuguese Language teachers in the practice of reading literary texts in the school environment.

Keywords: Alex Polari; military dictatorship; testimony literature; literature and teaching

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa de Inventário de cicatrizes	106
Figura 2 - Fachada da escola	113
Figura 3 - Fachada da escola (2)	114
Figura 4 - Portão principal (interior)	114
Figura 5 – Sala de aula	115
Figura 6 – Sala de aula dos participantes da pesquisa	115
Figura 7 – Sala de aula dos participantes da pesquisa (2)	116
Figura 8 – Biblioteca	116
Figura 9 – Placa informativa de reforma da escola	117
Figura 10 - Participantes realizando a leitura dos poemas	146
Figura 11 - Participantes realizando a leitura dos poemas (2)	158
Figura 12 - Resposta de participante	159
Figura 13 - Resposta de participante	159
Figura 14 - Resposta de participante	159
Figura 15 - Resposta de participante	160
Figura 16 - Resposta de participante	160
Figura 17 - Resposta de participante	160
Figura 18 - Resposta de participante	160
Figura 19 - Resposta de participante	161
Figura 20 - Resposta de participante	161
Figura 21 - Resposta de participante	161
Figura 22 - Resposta de participante	162
Figura 23 - Resposta de participante	162
Figura 24 - Resposta de participante	162
Figura 25 - Resposta de participante	163
Figura 26 - Resposta de participante	163
Figura 27 - Resposta de participante	163
Figura 28 - Resposta de participante	164
Figura 29 - Resposta de participante	164
Figura 30 - Resposta de participante	164
Figura 31 - Resposta de participante	165
Figura 32 - Resposta de participante	165
Figura 33 - Resposta de participante	165
Figura 34 - Resposta de participante	165
Figura 35 - Resposta de participante	166
Figura 36 - Resposta de participante	166
Figura 37 - Resposta de participante	166
Figura 38 - Resposta de participante	166
Figura 39 - Resposta de participante	167
Figura 40 - Resposta de participante	167
Figura 41 - Resposta de participante	167
Figura 42 - Resposta de participante	167
Figura 43 - Resposta de participante	168
Figura 44 - Resposta de participante	168
Figura 45 - Resposta de participante	168
Figura 46 - Resposta de participante	168
Figura 47 - Resposta de participante	169
Figura 48 - Resposta de participante	169
Figura 49 - Resposta de participante	169
Figura 50 - Resposta de participante	169
Figura 51 - Resposta de participante	170
Figura 52 - Resposta de participante	170
Figura 53 - Resposta de participante	170
Figura 54 - Resposta de participante	170
Figura 55 - Resposta de participante	171
Figura 56 - Resposta de participante	171
Figura 57 - Resposta de participante	171

Figura 58 - Resposta de participante	171
Figura 59 - Resposta de participante	172
Figura 60 - Resposta de participante	172
Figura 61 - Resposta de participante	172
Figura 62 - Resposta de participante	172
Figura 63 - Resposta de participante	172
Figura 64 - Resposta de participante	173
Figura 65 - Resposta de participante	173
Figura 66 - Resposta de participante	173
Figura 67 - Resposta de participante	174
Figura 68 - Resposta de participante	174
Figura 69 - Resposta de participante	174
Figura 70 - Resposta de participante	174
Figura 71 - Resposta de participante	175
Figura 72 - Resposta de participante	175
Figura 73 - Resposta de participante	175
Figura 74 - Resposta de participante	175
Figura 75 - Resposta de participante	176
Figura 76 - Resposta de participante	176
Figura 77 - Resposta de participante	176
Figura 78 - Resposta de participante	177
Figura 79 - Resposta de participante	177
Figura 80 - Resposta de participante	177
Figura 81 - Resposta de participante	177
Figura 82 - Resposta de participante	178
Figura 83 - Resposta de participante	178
Figura 84 - Resposta de participante	178
Figura 85 - Resposta de participante	179
Figura 86 - Resposta de participante	179
Figura 87 - Resposta de participante	179
Figura 88 - Resposta de participante	179
Figura 89 - Resposta de participante	180
Figura 90 - Resposta de participante	180
Figura 91 - Resposta de participante	180
Figura 92 - Resposta de participante	181
Figura 93 - Resposta de participante	181
Figura 94 - Resposta de participante	181
Figura 95 - Resposta de participante	181
Figura 96 - Resposta de participante	182
Figura 97 - Resposta de participante	182
Figura 98 - Resposta de participante	182
Figura 99 - Resposta de participante	182
Figura 100 - Produção de cartazes	186
Figura 101 - Produção de cartazes (2)	186
Figura 102 - Cartaz produzido pelos participantes	187
Figura 103 - Cartaz produzido pelos participantes (2)	187
Figura 104 - Cartaz produzido pelos participantes (3)	188
Figura 105 - Quadro indicando a culminância do projeto (escrita dos participantes)	189
Figura 106 - Exposição dos cartazes no mural	191
Figura 107 - Exposição dos cartazes no mural (2)	191
Figura 108 - Exposição dos cartazes no mural (3)	192

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Pesquisa realizada com o descritor “Alex Polari” (1)	23
Quadro 2: Pesquisa realizada com o descritor “Alex Polari” (2)	23
Quadro 3: Pesquisa realizada com o descritor “ditadura militar” (1)	24
Quadro 4: Pesquisa realizada com o descritor “ditadura militar” (2)	24
Quadro 5: Pesquisa realizada com o descritor “literatura de testemunho” (1)	25
Quadro 6: Pesquisa realizada com o descritor “literatura de testemunho” (2)	25
Quadro 7: Pesquisa realizada com o descritor “literatura de testemunho” (3)	26
Quadro 8: Pesquisa realizada com o descritor “literatura e ensino” (1)	26
Quadro 9: Pesquisa realizada com o descritor “literatura e ensino” (2)	27
Quadro 10: Questionário aplicado aos participantes	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 REVISÃO DA LITERATURA	23
2 REFERENCIAL TEÓRICO	36
2.1 HISTÓRIA, MEMÓRIA E ESQUECIMENTO	36
2.2 LITERATURA DE TESTEMUNHO	46
2.3 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA	53
2.4 O PODER TRANSFORMADOR DA LITERATURA	56
2.5 LITERATURA NA ESCOLA	61
2.5.1 A poesia na escola	72
3 ALEX POLARI: LITERATURA E RESISTÊNCIA	81
3.1 A PRISÃO DE ALEX POLARI	87
3.2 O INÍCIO DAS TORTURAS	89
3.3 INVENTÁRIO DE CICATRIZES	106
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	108
4.1 A SEQUÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA	119
4.1.1 As oficinas	125
4.1.1.1 - Oficina 1 - Leitura inicial dos poemas selecionados	127
4.1.1.2 - Oficina 2 - Ditadura militar: contexto histórico	128
4.1.1.3 - Oficina 3 - Audição e análise da canção “Cálice”	130
4.1.1.4 - Oficina 4 - Trajetória do poeta Alex Polari	133
4.1.1.5 - Oficina 5 - Leitura e discussão dos poemas - parte 1	136
4.1.1.6 - Oficina 6 - Exibição do filme “Zuzu Angel”	147
4.1.1.7 - Oficina 7 - Leitura e discussão dos poemas - parte 2	149
4.1.1.8 - Oficina 8 - Aplicação de questionário sobre as leituras realizadas	158
4.1.1.9 - Oficina 9 - Produção de cartazes	184

4.1.1.10 - Oficina 10 - Café literário	188
5 PRODUTO EDUCACIONAL	193
CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
REFERÊNCIAS	201
APÊNDICE A - Registro de detenção de Alex Polari de Alverga	206
ANEXO A - Termo de autorização para desenvolvimento de pesquisa na EEEFM São João Batista	207
ANEXO B - Modelo de autorização feita para os responsáveis dos alunos	208

INTRODUÇÃO

A literatura sempre esteve presente em minha trajetória desde a primeira infância com a leitura de histórias em quadrinhos, passando pela adolescência, quando tive contato com os livros das coleções juvenis da época - e com as leituras escolares obrigatórias dos clássicos nacionais - até as leituras mais densas das grandes obras e autores da tradição mundial. Sem me dar conta e de maneira natural eu me formava um leitor autônomo. Contudo, foi a partir do ingresso no ensino superior que a consciência a respeito da capacidade transformadora da literatura surgiu, a partir das discussões em que ela era a pauta principal.

Além da literatura, a história do Brasil a todo momento foi outro assunto pelo qual tive grande afinidade e vontade de pesquisar mais a fundo. Dentre os vários acontecimentos históricos, o que mais despertava meu interesse era o momento em que o país esteve sob uma ditadura militar¹. Identificava-me com aqueles que resistiram ao regime e lutaram bravamente, renunciando a sua juventude, vivendo na clandestinidade e assumindo todos os riscos que ser um revolucionário representava em defesa da liberdade e da democracia.

A censura era outro tema penoso à época. Sempre admirei os jornalistas que publicavam receitas culinárias ou poemas nos espaços do jornal em que deveriam estar inseridas notícias, muitas vezes, não aprovadas pelo censor. Como forma de protesto e denúncia contra a falta de liberdade de expressão, essas publicações fora de contexto eram um recado implícito para os leitores de que algo havia sido proibido de ser veiculado. Os artistas também desempenharam um papel muito importante utilizando sua arte como ato de resistência contra o autoritarismo. Compositores como Chico Buarque, Caetano Veloso e Gilberto Gil - para ficar somente nesses - utilizavam o talento e a criatividade para driblar a censura e manifestar suas posições políticas por meio das letras de suas canções com jogos de palavras e figuras de linguagem e,

¹ Para nos referirmos ao período referente aos anos de 1964 e 1985, período em que a democracia foi interrompida no país, utilizaremos os termos “ditadura”, “ditadura militar”, “regime militar”, “período militar”, “regime de exceção”, “governo militar”, entre outros, apesar de entendermos (e concordarmos) que muitos preferem utilizar o termo “ditadura civil-militar”, já que parte da população ligada a setores mais conservadores da sociedade civil apoiaram a derrubada do governo democraticamente eleito representado pelo presidente João Goulart.

assim, conseguir autorização para a gravação e distribuição de suas obras. Chico Buarque, por exemplo, compôs canções que se eternizaram no cancioneiro popular como “Apesar de você”, “Acorda amor”, “Deus lhe pague”, entre outras, que, metaforicamente, faziam protestos contra o regime de exceção.

A questão da censura foi retratada com maestria na canção “Cálice” de Gilberto Gil e Chico Buarque. Nessa canção, o recurso encontrado pelos compositores para falar sobre o controle da liberdade de expressão e tentar passar a composição pelo crivo da censura prévia foi utilizar o homônimo homófono cálice no lugar de cale-se. A sexta estrofe da canção diz:

Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
(HOLLANDA, 2006, p. 211-212)

É possível perceber claramente nos versos a impotência da voz que é silenciada diante das atrocidades sofridas e que somente um grito desumano (leia-se sobre-humano) é capaz de ser escutado. Apesar do esforço e dos recursos linguísticos utilizados, a canção acabou sendo proibida pela ditadura por conter trechos que, de certa forma, desagradavam o governo por promover denúncia e oposição à censura.

Essas histórias despertaram em mim o desejo de pesquisar mais sobre a ditadura militar e sobre esses artistas, o que me levou a desenvolver um trabalho de conclusão de curso, em nível de graduação, com análise de algumas canções de protesto de Chico Buarque dos anos setenta.

Por ter interesse sobre o tema, surgiu, então, a vontade de dar continuidade aos estudos sobre a resistência contra a ditadura militar e ampliar um pouco a discussão, dessa vez, investigando a questão dos presos políticos e da tortura no cárcere, associados à literatura de testemunho.

A questão da tortura a que presos políticos eram submetidos sempre me trouxe muita angústia. Saber das histórias dos porões da ditadura me causava um misto de revolta, reflexão e admiração. Revolta por saber que agentes do Estado que deveriam

proteger ou, no mínimo, garantir que os direitos fundamentais dos cidadãos fossem respeitados, eram os primeiros a descumpri-los, pois utilizavam as formas mais cruéis para extrair informações dos prisioneiros; reflexão e admiração por saber que muitos torturados resistiam bravamente por horas a fio ou mesmo dias seguidos, até o limite da dor física, para não delatar companheiros, poupando-os de passar por aquelas mesmas atrocidades, mas também por uma causa maior: combater o regime autoritário. A tortura talvez integre o pior dos episódios do período ditatorial no Brasil. Os que passaram por ela revelam que as marcas são algo que se carrega para o resto da vida. Não só as cicatrizes físicas, mas também os efeitos psicológicos.

Um dos mais importantes e impactantes registros sobre a ditadura, a publicação *Brasil: nunca mais* reúne documentos e depoimentos de presos políticos que denunciavam a ação de militares durante o Estado de exceção. Nesse documento existem relatos dessas ações nos aparelhos de repressão e os métodos de torturas físicas e psicológicas a que os presos eram submetidos. Em um dos depoimentos, no ano de 1970, a estudante Regina Maria Toscano Farah, de 23 anos revela:

[...] que molharam seu corpo, aplicando conseqüentemente choques elétricos em todo o seu corpo, inclusive na vagina; que a declarante se achava operada de fissura anal, que provocou hemorragia; que se achava grávida, semelhantes sevícias lhe provocaram aborto [...] (BNM, 1985, p. 48).

Por ser uma parte delicada desse período, a tortura de presos políticos precisa ser analisada com muito cuidado e responsabilidade, sempre respeitando as pessoas envolvidas e suas histórias de sofrimento no cárcere.

Apesar de todo o conteúdo disponível sobre a situação de desrespeito aos direitos individuais e coletivos ocorridos no período ditatorial no Brasil, simpatizantes atuam em defesa do que foi praticado durante os 21 anos do regime militar; e mais: pedem a volta da ditadura. De certa forma, muito dessa postura se deve ao posicionamento favorável dos representantes do governo que assumiu o comando do país entre 2019 e 2022 e que acabou por respaldar esse pensamento retrógrado com direito a exaltação explícita de torturadores, inclusive. É importante dizer, entretanto, que esse governo foi eleito democraticamente no pleito de 2018 com uma agenda pautada no autoritarismo e no resgate de valores conservadores, típicos de regimes totalitários. Isso demonstra que uma imensidão de brasileiros flerta com ideais que desconsideram as minorias, a diversidade, a cultura, a liberdade de expressão e os

mais pobres. Ações como essas nos levam a crer em duas possibilidades: ou esses eleitores desconhecem o que de fato foi a ditadura e as consequências acarretadas por ela e acreditam que o regime militar deixou uma herança de baixo índice de criminalidade, de corrupção zero, de ordem e de progresso (como muitos pensam até hoje) e que, por isso, sua volta seria algo benéfico para o país; ou, o que é pior, esses eleitores conhecem e se alinham com um pensamento autoritário que prega censura, tortura, encarceramento de opositores e repressão como um todo, em nome de um governo que não respeita a pluralidade de pensamentos e nem a democracia, em defesa de ações que justificam o combate a uma pseudoameaça contra a família, contra a religião, contra a moral e aos bons costumes. Em ambos os casos, a narrativa da história do Brasil é feita por meio de manipulação e impedimento de acesso à memória do período ditatorial.

A tentativa de se colocar em evidência as ações do governo militar como forma de influenciar as novas gerações de que a conduta daquele regime havia sido algo positivo foi uma das inspirações para o desenvolvimento desta pesquisa. E a maneira escolhida para tratar desse tema e para tentar revelar a verdadeira face da ditadura militar foi a de levar para a sala de aula, de forma mediada, a leitura de poemas da obra *Inventário de cicatrizes*, de Alex Polari, preso político que registrou em versos as agruras do encarceramento na década de setenta.

Para entendermos o andamento deste trabalho, é preciso fazer algumas considerações iniciais. Em 1964, os militares, por meio de um golpe, depuseram o presidente João Goulart, com a justificativa - entre outros motivos - de conter os avanços do socialismo no país instaurando uma ditadura militar (SKIDMORE, 1988, p. 21-22).

Como já dito, a presença dos militares no comando do governo trouxe grandes consequências à democracia como a censura dos meios de comunicação e das manifestações artísticas, o fechamento do congresso nacional, a proibição de expressar-se contrariamente ao regime, prisões arbitrárias, desaparecimentos, torturas e assassinatos.

Com o aumento do autoritarismo e sem a possibilidade de diálogo, opositores do sistema decidiram combater a ditadura de um modo mais radical: a luta armada.

Dessa forma, surgiram grupos de resistência, dentre eles MR-8, VPR, COLINA, ALN, VAR-Palmares, que compuseram o que ficou conhecido como guerrilha urbana. Sem alternativas, esses grupos fizeram operações de expropriações de bancos e comércios, roubos de armas e sequestros. Houve, também, alguns assassinatos por parte dos guerrilheiros, os conhecidos justicamentos, mas tudo isso em nome de um ideal que era a queda da ditadura.

Muitos opositores do regime foram presos e levados para os órgãos de repressão como o Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) e o Destacamento de Operações e Informações – Centro de Operações e Defesa Interna (DOI-CODI) para onde eram levados para prestar esclarecimentos sobre as atuações ditas subversivas.

Era comum que durante os depoimentos, presos políticos sofressem sessões de torturas físicas e psicológicas com a finalidade de obter informações e, assim, alcançar outros membros das organizações. A tortura, inclusive, se mostrou um método muito eficiente (do ponto de vista do torturador) para extrair do interrogado nomes, locais e planos. Essa prática deixou profundos impactos negativos permanentes em muitos sequestrados. Entre presos e torturados, houve diversas tentativas de registrar e elaborar aquela experiência de terror, algumas delas passando pela produção de poesia.

É nesse contexto que surge a figura de Alex Polari de Alverga, militante estudantil que atuou na Vanguarda Popular Revolucionária (VPR) e acabou preso pelas forças de segurança, ficando detido por quase nove anos. Na prisão, Alex Polari sofreu diversos tipos de tortura, além de frio, fome, humilhações, falta de contato com familiares, sendo privado da dignidade garantida à pessoa humana.

No período do cárcere, Polari escreveu muitos poemas testemunhais em que representava a barbárie dos porões da ditadura e todas as mazelas sofridas por ele e que, de certa forma, representava o tormento de todos os presos políticos daquela época. Esses poemas, secretamente, transpuseram as grades das celas e os muros das prisões, sendo publicados em revistas e jornais e, mais tarde, reunidos no livro *Inventário de cicatrizes*.

Essa obra contém a dolorosa experiência do poeta apresentada em versos. Por ser um registro em versos de sua (sobre)vivência nas celas e nas salas de tortura durante o regime de exceção, que promovia a violência por agentes do Estado, podemos incluí-la no que se conhece como literatura de testemunho.

A literatura de testemunho contribui para que se conheçam grandes eventos violentos da humanidade pela voz dos que vivenciaram de forma profunda os acontecimentos. Essa literatura ajuda a entender esses eventos pelo ponto de vista dos que sofreram, dando voz aos excluídos e trazendo à luz o outro lado da história, como numa perspectiva benjaminiana de “escovar o passado a contrapelo” (BENJAMIN, 2020, p. 74).

Se por um lado a literatura testemunhal colabora para compreender as atrocidades causadas pelo autoritarismo no período ditatorial, por outro ela é importante para ajudar a evitar que esses eventos não sejam esquecidos e para contribuir de forma que nunca mais se repitam. Por isso, falar sobre o tema é extremamente necessário e urgente, sobretudo atualmente, quando setores da sociedade - por impedimentos e manipulações da história do período de repressão - pedem pela volta da ditadura. Logo, a história dos que lutaram para derrubar o regime totalitário - e que sofreram consequências por não concordarem com tal forma de governo - deve ser lembrada e revisitada desde as conversas mais informais, passando pelas canções, pelas produções audiovisuais até chegar aos livros didáticos, à literatura e às escolas.

Desse modo, é importante que a repressão e a violência praticadas durante a ditadura militar no Brasil sejam discutidas nas salas de aula a partir do ensino básico, uma vez que se trata de uma importante maneira de transmitir a memória desse período, bem como contribuir para a sensibilização dos sujeitos em formação diante dos atos de crueldade e autoritarismo nas ações do Estado. Para tanto, a literatura de testemunho pode colaborar nesse sentido, já que, como se sabe, a literatura tem a capacidade de levar à reflexão e pode ser uma aliada na formação de cidadãos críticos, capazes de avaliar e questionar o mundo que os rodeia.

Diante dessas questões, devemos pensar no que pode ser feito na prática docente, mais especificamente nas aulas de língua portuguesa, para que a violência institucional praticada durante a ditadura militar não seja esquecida e, para além disso,

seja evidenciada na tentativa de sensibilizar as novas gerações para que episódios como aqueles não voltem a se repetir, como nos lembra Adorno (1995): “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995, p. 119). Dessa maneira, a partir da reflexão sobre o assunto, surgiram os seguintes questionamentos: como contribuir para que alunos possam tomar conhecimento e se conscientizarem a respeito de eventos históricos inseridos num contexto de violência institucional? Como despertar a sensibilidade dos estudantes à alteridade em relação àqueles que sofreram tortura nos porões da ditadura militar? Como levar os educandos a refletirem sobre a dor do outro e a perceberem como parte da população brasileira sofre ainda por ações do Estado ou pela falta delas e, dessa forma, evitar que tais atrocidades como as da ditadura militar aconteçam novamente?

Esses questionamentos nos levaram ao seguinte problema de pesquisa: Como a leitura dos poemas testemunhais de Alex Polari podem contribuir para a formação de leitores literários autônomos e críticos diante de sua realidade, evitando o esquecimento das atrocidades ocorridas durante a ditadura militar no Brasil?

A hipótese levantada por nós é a de que a leitura literária de textos testemunhais em sala de aula pode, sim, se firmar como uma prática exitosa na formação de alunos-leitores, além de ser relevante para perpetuar a memória dos horrores da ditadura militar no Brasil, na tentativa de evitar que eventos como aqueles voltem a acontecer. Este é o ponto que esta pesquisa objetivou comprovar ao longo de sua realização.

Em síntese, podemos dizer que este trabalho tem por finalidade se valer da literatura de testemunho para a formação do leitor literário nos anos finais do ensino fundamental por meio de estratégias de leitura mediada com o intuito de provocar, de forma coletiva e individual, sensibilização quanto à alteridade com o propósito de formar leitores críticos capazes de analisar e de se posicionar frente ao passado e ao presente da sociedade brasileira. Para tanto, selecionamos a obra *Inventário de cicatrizes*, do poeta e ex-presos político Alex Polari de Alverga, como base para o desenvolvimento desta pesquisa, pois acreditamos na importância de levar até os estudantes a voz dos silenciados que nos mostram, por meio dos testemunhos, experiências de sofrimento que levem esse leitor em formação a reagir, a se sensibilizar, a se conscientizar diante da dor do outro e a entender que episódios como

o autoritarismo e a tortura em todas as suas dimensões existiram e, de certa forma, continuam a existir.

Outros objetivos são ampliar as experiências de leitura que levem em conta a relação entre sujeito e alteridade por meio de oficinas de leitura literária, contextualizar o período da ditadura militar no Brasil, conhecer os efeitos do regime militar e, a partir dos resultados da nossa pesquisa, produzir material de apoio para auxiliar professores de língua portuguesa no trabalho com a literatura de testemunho no contexto da ditadura militar.

No entanto, nossa experiência docente mostra que a realidade existente em boa parte das escolas públicas é a de que a leitura de textos literários é pouco recorrente entre os estudantes. Quando questionados sobre a frequência da leitura literária, a quase totalidade dos alunos nos anos finais do ensino fundamental com os quais tivemos contato afirma não ter a prática desse tipo de leitura (muitos deles afirmam nunca ter lido um livro completo) e os motivos apontados são a falta de interesse, a falta de disposição, o fato de a leitura ser algo monótono e pouco interativo, mas também existe a questão da dificuldade de acesso a livros. O reflexo disso são alunos com pouca capacidade de argumentação, que cometem muitos desvios de caráter gramatical e com dificuldade de interpretar textos. Fazer com que a leitura seja recorrente na vida dos discentes se mostra um grande desafio para os professores de língua portuguesa e, por isso, existe a necessidade de desenvolver projetos voltados para a leitura dentro e fora da sala de aula. Dessa forma, os procedimentos metodológicos utilizados aqui foram aqueles que têm como base a pesquisa qualitativa com alguns preceitos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986). Por ter caráter interventivo com a participação ativa dos estudantes na pesquisa, nosso trabalho se alinha aos pressupostos da pesquisa-ação. Contudo, é importante entender que a metodologia utilizada aqui contou apenas com algumas estratégias da pesquisa-ação, e, por isso, se assemelha a essa metodologia de pesquisa, mas não deve ser caracterizada plenamente como tal.

Para desenvolver esta pesquisa, nos apoiamos nos pressupostos teóricos de Jeanne Marie Gagnebin (2009), Walter Benjamin (2020), Paul Ricoeur (2020), com contribuições de Jaime Ginzburg (2010) e Maria Rita Kehl (2010) para discutir as questões da história, da memória e do esquecimento; os fundamentos sobre a

literatura de testemunho foram amparados por Márcio Seligmann-Silva (2010), Wilberth Salgueiro (2012) e Shoshana Felman (2000); as noções do contexto histórico da ditadura militar tiveram seus alicerces firmados em Thomas E. Skidmore (1988) e Elio Gaspari (2014); sobre a importância da literatura e o seu poder de transformação nos sustentamos nos postulados de Candido (2011) e Todorov (2009); acerca da importância da leitura e da formação do leitor literário, nos respaldamos nos princípios de Regina Zilberman (2012), Marisa Lajolo (1982) e Maria Amélia Dalvi (2018).

A ação interventiva deste trabalho foi organizada em 10 oficinas em que foram apresentados aos participantes o contexto histórico da ditadura militar, a biografia do poeta Alex Polari, a análise crítica de umas das canções de resistência de Chico Buarque e Gilberto Gil, a exibição de um filme sobre a ditadura militar, a leitura mediada de poemas selecionados da obra *Inventário de cicatrizes*. Também foram feitas a aplicação de questionário sobre os temas debatidos, a confecção de cartazes sobre a ditadura militar e a culminância do projeto em formato de café literário.

A investigação foi efetivada em uma turma de nono ano do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São João Batista, localizada no município de Cariacica, estado do Espírito Santo. A escolha dessa instituição se deu por ser ela o local de trabalho do pesquisador, o que viabilizou o desenvolvimento do trabalho, e, para além disso, por ser um ambiente em que havia o desejo de tentar modificar aquela realidade, formando leitores autônomos, críticos e recorrentes, auxiliando de alguma forma no desenvolvimento dos estudantes daquele local.

Num primeiro momento, buscou-se analisar o quanto e de que maneira a leitura literária estaria inserida na realidade dos estudantes em questão. A partir dessa análise, posteriormente, mediados pelo professor, os alunos fizeram leituras contextualizadas dos poemas de Alex Polari, de forma assistida e dialogada, momento em que, paralelamente, foram discutidos o que se registra da história nas circunstâncias da ditadura e o que não foi oficialmente registrado, mas que foi revelado pelas vítimas, como os casos de desaparecimentos, de mortes suspeitas, de ações abusivas das autoridades policiais, de tortura, de prisões ilegais e outros episódios ocorridos durante o regime militar, considerando o papel que a literatura também tem de registrar e transmitir a dor e o sofrimento, contribuindo, assim, para que alguns

momentos da história não sejam apagados na tentativa de que não voltem a se repetir.

Em outra perspectiva, a literatura também contribui para a sobrevivência simbólica daqueles que se encontravam – e se encontram – em situações de vulnerabilidade, sobretudo, em contextos de genocídios e sofrimentos coletivos na medida em que é, muitas vezes, o último recurso (como forma de linguagem) que liga o encarcerado ao mundo e, assim, poderá perpetuá-lo na história. Nesse sentido, Pucheu (2021) afirma que a literatura se mostra como o espaço de fuga num contexto (a prisão) em que se é obrigado a falar (a tortura) o que não quer e, ao mesmo tempo, é proibido de falar (a censura) o que quer (PUCHEU, 2021, p.11).

Todo processo de intervenção e os resultados alcançados foram compilados e examinados e, a partir do material recolhido, elaboramos um produto educacional, em formato de caderno de atividades digital – *e-book*, para contribuir com professores e professoras de língua portuguesa em suas práticas na sala de aula e para se integrar a outras propostas de inserção de leitura de textos literários no ensino fundamental.

Este trabalho está estruturado em seis capítulos divididos da seguinte forma: o primeiro deles destina-se a fazer um levantamento de trabalhos que de alguma forma já discutiram os temas que estão presentes nesta pesquisa, abrindo um diálogo entre o nosso trabalho e o que foi produzido anteriormente, buscando mostrar não só os pontos de contato entre o nosso estudo e essas pesquisas, mas também apontar as especificidades destes escritos.

O segundo capítulo tem o propósito de apresentar todo o referencial que serviu de embasamento para a construção desta pesquisa, apresentando os pressupostos teóricos que balizaram e respaldaram o que aqui foi discutido.

A vida e a trajetória do poeta Alex Polari de Alverga foram os temas apresentados no terceiro capítulo, com o intuito de se fazer conhecer um pouco da história do militante desde sua adolescência, passando por sua fase de guerrilheiro e de preso político torturado que nos fazem compreender a essência de seus poemas testemunhais.

Em seguida, no quarto capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa em que mostramos como foram desenvolvidas as oficinas de leitura literária e os procedimentos utilizados.

Por fim, o quinto capítulo concentra-se em descrever a formulação do produto educacional que foi resultado do trabalho desenvolvido durante as oficinas de leitura literária e que contém as práticas exitosas demonstradas ao longo da pesquisa.

É importante ressaltar que esta pesquisa foi desenvolvida em conjunto com o projeto “Memória e esquecimento na poesia de presos políticos no Brasil”, vinculado ao CNPq e coordenado pelo prof. Dr. Nelson Martinelli Filho.

1 REVISÃO DE LITERATURA

Para a revisão de literatura foram feitas buscas por textos que dialogassem de alguma forma com esta pesquisa - seja no campo da temática ou do objetivo - no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. Nossa intenção era a de fazer um levantamento sobre o que já havia sido escrito e publicado sobre os assuntos correlatos a este estudo para que, assim, pudéssemos verificar em que medida o nosso trabalho se aproxima, se distancia ou, ainda, pode complementar as discussões dos estudos precedentes. Para tanto, foram pesquisados os termos, “Alex Polari”, “ditadura militar”, “literatura de testemunho” e “literatura e ensino”. O recorte temporal considerado foi entre os anos de 2013 e 2021, visto que as únicas pesquisas encontradas com o descritor “Alex Polari” datam de 2013 e 2020. As tabelas abaixo trazem uma síntese dos textos encontrados:

Quadro 1: Pesquisa realizada com o descritor “Alex Polari” (1)

DESCRIPTOR	Alex Polari
AUTOR	João Sinhori
TÍTULO	Narrativas armadas - a guerrilha urbana no testemunho de Alex Polari e Herbert Daniel
INSTITUIÇÃO	Universidade Estadual de Londrina
CIDADE	Londrina - PR
ANO	2013
OBJETIVO	Avaliar o gênero da Literatura de testemunho por meio das obras Passagem para o próximo sonho, de Herbert Daniel; e Em busca do tesouro, de Alex Polari, durante o regime militar no Brasil.

Fonte: (SINHORI, 2013)

Quadro 2: Pesquisa realizada com o descritor “Alex Polari” (2)

DESCRIPTOR	Alex Polari
AUTOR	Thales de Medeiros Ribeiro
TÍTULO	Literatura cinza: Uma (sub)versão do luto em Inventário de Cicatrizes
INSTITUIÇÃO	Universidade Estadual de Campinas
CIDADE	Campinas - SP
ANO	2020
OBJETIVO	Analisar o livro de poemas <i>Inventário de cicatrizes</i> , de Alex Polari (1978). O poeta versa sobre práticas de violência associadas à repressão, inventariando fraturas pessoais e coletivas traçando o destino das vidas marcadas, transformadas em cinzas.

Fonte: (RIBEIRO, 2020)

Quadro 3: Pesquisa realizada com o descritor “ditadura militar” (1)

DESCRIPTOR	ditadura militar
AUTOR	Denise Neves Batista Costa
TÍTULO	Memórias de repressão, memórias de resistência: As marcas da ditadura no DOPS/ MG (1964 - ?)
INSTITUIÇÃO	Universidade Federal do Espírito Santo
CIDADE	Belo Horizonte - MG
ANO	2020
OBJETIVO	Apresentar por meio do estudo arqueológico da antiga sede do Departamento de Ordem Política e Social de Minas Gerais (DOPS/MG) uma discussão acerca das estratégias de repressão e tortura materializadas até hoje na região central da capital mineira.

Fonte: (COSTA, 2020)

Quadro 4: Pesquisa realizada com o descritor “ditadura militar” (2)

DESCRIPTOR	ditadura militar
AUTOR	Lívia de Barros Salgado
TÍTULO	Narrativas de dor e silêncio: tortura, clandestinidade e exílio na vida de homens e mulheres durante a ditadura brasileira
INSTITUIÇÃO	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
CIDADE	Seropédica - RJ
ANO	2015
OBJETIVO	Apreender como pessoas que viveram no cenário da ditadura militar e atuaram como “militantes” concebem a violência sofrida.

Fonte: (SALGADO, 2015)

Quadro 5: Pesquisa realizada com o descritor “literatura de testemunho” (1)

DESCRIPTOR	literatura de testemunho
AUTOR	Nelci Bilhalva Pereira
TÍTULO	A literatura de testemunho sobre a Shoah em Primo Levi
INSTITUIÇÃO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
CIDADE	Goiânia - GO
ANO	2017
OBJETIVO	Mostrar a importância das obras de Primo Levi como testemunha da Shoah e como a literatura foi a maneira possível encontrada por ele para narrar os horrores sofridos como forma de denúncia e preservação da memória e das lacunas dos prisioneiros devido aos impactos do ocorrido.

Fonte: (PEREIRA, 2017)

Quadro 6: Pesquisa realizada com o descritor “literatura de testemunho” (2)

DESCRIPTOR	literatura de testemunho
AUTOR	Daniella Bertocchi Moreira
TÍTULO	A poesia de testemunho em Leila Mícolis
INSTITUIÇÃO	Universidade Federal do Espírito Santo
CIDADE	Vitória - ES
ANO	2015
OBJETIVO	Estudar a obra de Leila Mícolis a partir de um conceito que estende a abrangência da literatura de testemunho: além dos relatos de sobreviventes de guerras, ditaduras e genocídios.

Fonte: (MOREIRA, 2015)

Quadro 7: Pesquisa realizada com o descritor “literatura de testemunho” (3)

DESCRIPTOR	literatura de testemunho
AUTOR	Lairane Menezes do Nascimento
TÍTULO	Literatura e testemunho no romance Em câmara lenta, de Renato Tapajós
INSTITUIÇÃO	Universidade Federal do Espírito Santo
CIDADE	Vitória - ES
ANO	2013
OBJETIVO	Analisar o romance Em câmara lenta, de Renato Tapajós, 1977, a partir da noção de “literatura de testemunho”.

Fonte: (NASCIMENTO, 2013)

Quadro 8: Pesquisa realizada com o descritor “literatura e ensino” (1)

DESCRIPTOR	literatura e ensino
AUTOR	Lohayne Gomes Mello
TÍTULO	A experiência de leitura a partir da literatura de testemunho no ensino fundamental II
INSTITUIÇÃO	Instituto Federal do Espírito Santo
CIDADE	Vitória - ES
ANO	2021
OBJETIVO	Analisar a experiência de leitura de alunos do Ensino Fundamental II de uma escola pública do ES, a partir das experiências juvenis advindas do contato com a literatura de testemunho na sala de aula.

Fonte: (MELLO, 2021)

Quadro 9: Pesquisa realizada com o descritor “literatura e ensino” (2)

DESCRIPTOR	literatura e ensino
AUTOR	Fernando da Silva Monteiro
TÍTULO	Leitura e literatura: uma proposta de intervenção a partir do romance “Menino de engenho”, de José Lins do Rego
INSTITUIÇÃO	Universidade do Estado da Bahia
CIDADE	Santo Antônio de Jesus – BA
ANO	2015
OBJETIVO	Contribuir para um melhor tratamento dos conteúdos literários na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, e para que o ato da leitura literária se efetive como prática cotidiana

Fonte: (MONTEIRO, 2015)

A dissertação *Narrativas armadas - a guerrilha urbana no testemunho de Alex Polari e Herbert Daniel*, de João Sinhori, foi desenvolvida durante o curso de mestrado do pesquisador pela Universidade Estadual do Paraná e submetida à avaliação no ano de 2013 no Programa de Pós-Graduação em História Social. Nosso trabalho dialoga diretamente com o trabalho de Sinhori (2013), pois ambos tratam da literatura de testemunho e do mesmo autor. Sinhori (2013) faz uma análise das obras *Em busca do tesouro*, de Alex Polari (obra também citada neste trabalho) e *Passagem para o próximo sonho*, de Herbert Daniel. O foco da pesquisa de Sinhori (2013) são “as representações históricas contidas na narrativa dos dois livros”. Com isso, o pesquisador busca entender as trajetórias pessoal e guerrilheira trilhadas pelos dois autores. Em sua pesquisa, Sinhori (2013) destaca a importância da literatura de testemunho como fonte de registro do passado histórico pela vivência e pela voz dos que estiveram em contato com posturas atrozizadas protagonizadas por agentes de segurança e mais do que isso: resistiram ao autoritarismo violento do Estado brasileiro, sobretudo nas décadas de 1960 e 1970.

Na seção intitulada “Ainda em busca do tesouro”, Sinhori (2013) descreve um pouco da vida de Alex Polari a partir de sua maioridade e de seu ingresso em grupos guerrilheiros e na clandestinidade. O autor menciona o papel da esquerda na mobilização de combate à ditadura, mas também a incapacidade dessa esquerda se articular de forma organizada, o que acabou levando a guerrilha urbana a se dividir em pequenos grupos por algumas divergências teóricas e, conseqüentemente, a se desmantelar.

Para desenvolver sua pesquisa, Sinhori (2013) se valeu dos conceitos de alguns teóricos como Antonio Candido (1968), Eric Hobsbawm (1995), Jacques Le Goff (1994), Valéria de Marco (2004), Seligmann-Silva (2003, 2005, 2008) entre outras fontes bibliográficas que foram fundamentais ao desenvolvimento do trabalho do pesquisador.

Em 2020 foi publicada a tese de doutoramento de Thales de Medeiros Ribeiro pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, intitulada *Literatura cinza: Uma (sub)versão do luto em Inventário de Cicatrizes*. O objetivo principal da pesquisa é analisar discursivamente os poemas de Alex Polari contidos em *Inventário de cicatrizes* sob uma perspectiva psicanalítica de melancolia e luto.

No primeiro capítulo, intitulado “O capuz e a lâmpada”, Ribeiro (2020) faz uma análise que considera a fragmentação e a totalização, em que aspectos pessoais vividos pelo poeta no cárcere representam o sofrimento coletivo daqueles que resistiram ao regime militar.

Nos capítulos seguintes, Ribeiro (2020) faz um estudo minucioso que inclui a biografia de Alex Polari e a análise de alguns de seus poemas, associado a teorias que mostram como a poesia de Polari foi um testemunho não só de sua experiência pessoal, mas também elemento de resistência contra um regime totalitário que prendia, torturava, matava e ocultava os cadáveres de seus adversários. A pesquisa de Ribeiro (2020) foi, sem dúvida, fundamental para o andamento desta dissertação, pois, além de trazer um olhar aprofundado sobre a obra de Alex Polari, trouxe também outras fontes de pesquisa em que pudemos nos firmar para validar este trabalho.

Dentre os autores pesquisados por Ribeiro (2020) estão Wilberth Salgueiro (2006, 2011), Theodor Adorno (2003), Giorgio Agamben (2007), Freud, Jacques Lacan (1998) entre outros.

Nosso trabalho apresenta profunda afinidade com os trabalhos de Sinhori (2013) e Ribeiro (2020) na medida em que ambos tratam diretamente da literatura de testemunho e envolvem o mesmo escritor - Alex Polari - nos mostrando parte de um terrível período da história brasileira sob a ótica e a voz de um sobrevivente. Porém, enquanto o ponto central da pesquisa de Sinhori (2013), por exemplo, são as representações históricas construídas pelos narradores-testemunhas se valendo da literatura de testemunho como fonte de pesquisas históricas, nosso trabalho busca entender como essa mesma literatura pode contribuir para a formação de leitores autônomos e críticos de sua própria realidade e do passado histórico. Além disso, outro ponto dessemelhante são as próprias obras envolvidas: o texto de Sinhori (2013) faz uma análise do livro *Em busca do tesouro*, que é notadamente uma autobiografia de Alex Polari, nossa investigação, por sua vez, tem como base o livro *Inventário de cicatrizes*. Este publicado em versos, aquele em prosa. Já o texto de Ribeiro (2020) tem *Inventário de cicatrizes* como *corpus*, porém o pesquisador ao longo de seu ensaio faz uma análise com base nas teorias da psicanálise em que discute as ideias de luto e melancolia presentes nos poemas de Alex Polari. Ribeiro (2020) traz muitas referências históricas em seu texto, assim como o nosso também traz, o que aproxima

os dois trabalhos, mas, o pesquisador envereda por um caminho com discussões muito específicas sobre a condição humana e, nesse ponto, fica claro que os objetivos de cada pesquisa são bem próprios.

Nelci Bilhalva Pereira apresentou sua dissertação, em 2017, ao Mestrado em Letras: Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). O trabalho que leva o título *A literatura de testemunho sobre a Shoah em Primo Levi* faz um estudo sobre as obras *Os afogados*, *Se Isto É Um Homem* e *A Trégua*, apontando os aspectos testemunhais, históricos e literários das obras pelo ponto de vista de um prisioneiro em um campo de concentração nazista, buscando entender como Levi conseguiu transformar o impacto vivido em testemunho literário. O trabalho de Pereira (2017) também faz uma análise dos vários discursos presentes na narrativa de Primo Levi, bem como investiga as origens do antissemitismo moderno até a implantação da Shoah, além de relacionar as três obras a vários conceitos de teóricos como os de Michel Foucault (2014), Dominique Maingueneau (2001), Eni Orlandi (1997) entre outros.

As teorias sobre a literatura de testemunho aproximam nosso trabalho da pesquisa de Pereira (2017) e, por isso, podemos afirmar que existe um diálogo entre os dois trabalhos, pois ambos põem em evidência as discussões a respeito de sobreviventes de catástrofes que ecoam suas vozes por meio da literatura, nos contando a história a partir da perspectiva dos vencidos, sendo Primo Levi um dos maiores expoentes da literatura de testemunho. No entanto, o texto de Pereira (2017) tem um direcionamento voltado para a análise do discurso das obras estudadas. Nosso trabalho, no entanto, leva a literatura de testemunho para a sala de aula com fins de, entre outros objetivos, auxiliar no desenvolvimento de práticas cotidianas de leitura.

A poesia de testemunho em Leila Míccolis é o título da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado em Letras – do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, em 2015, pela pesquisadora Daniella Bertocchi Moreira. Dividido em três capítulos principais, Moreira (2015) mostra em seu trabalho os primórdios da literatura de testemunho apresentando os primeiros autores que relataram suas tragédias como Primo Levi, Paul Celan e Elie Wiesel até chegar às representações brasileiras do testemunho, principalmente, durante os chamados anos de chumbo da ditadura militar.

Logo após, nos é apresentada a poesia de Leila Míccolis, feminista e representante da poesia marginal, que fazia de seus poemas um meio de luta por igualdade e uma forma de figurar como a voz dos vencidos.

Segundo a pesquisa de Moreira (2015), os poemas de Leila Míccolis podem ser inseridos no escopo do que se considera como literatura de testemunho, pois a poeta, “como testemunha de sua época, traçou um amplo panorama dos anos de chumbo no Brasil” (MOREIRA, 2015, p. 114), apesar de não ser uma sobrevivente de catástrofe ou genocídio.

Para embasar sua pesquisa, Moreira (2015) utilizou os preceitos de autores como Boris Fausto (2002), Renato Franco (2006), Jeanne Marie Gagnebin (2006), Jaime Ginzburg (2012) entre outros.

Por se tratar de um texto que envolve testemunho, poesia e ditadura militar, encontramos uma ligação direta entre o nosso trabalho e a dissertação de Moreira (2015), que nos revela uma poeta que, apesar de não ter sido ela mesma vítima das atrocidades do Estado brasileiro, faz de sua arte um meio para manter viva a memória do que foi a ditadura militar no Brasil. Por outro lado, enquanto o foco de Moreira (2015) está centrado em apresentar a poesia testemunhal de Leila Míccolis, uma das poucas mulheres representantes da poesia testemunhal, nosso trabalho se debruça na obra de Alex Polari voltada para a formação de leitores do ensino fundamental.

Nossa pesquisa também dialoga com o trabalho intitulado *Literatura e testemunho no romance Em câmara lenta*, de Renato Tapajós, de Lairane Menezes do Nascimento, também apresentado ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo no ano de 2013.

O trabalho faz uma análise de um dos textos mais conhecidos da literatura sobre repressão e resistência durante a ditadura: *Em câmara lenta*, de Renato Tapajós. Sob a perspectiva da literatura de testemunho, Nascimento (2013) faz um levantamento de textos da fortuna crítica da obra de Tapajós e depois discorre sobre os conceitos de testemunha e testemunho. A análise da obra de Tapajós feita por Nascimento (2013), ajuda a ilustrar bem o que vem a ser a literatura de testemunho no sentido mais completo da expressão.

Alguns dos autores citados por Nascimento (2013) são: Giorgio Agamben (2008), Wilberth Salgueiro (2002, 2011), Seligmann-Silva (2003), João Camilo Penna (2003) entre outros.

A dissertação de Nascimento (2013) nos revela uma importante análise da obra de Tapajós sob a perspectiva do testemunho de alguém que, assim como Alex Polari, participou ativamente na resistência contra a ditadura militar, nos levando a conhecer uma obra que nos ajuda a entender a repressão militar a partir das experiências de um militante de oposição revelando, assim, certa semelhança entre o trabalho de Nascimento (2013) e a nossa pesquisa.

Outro trabalho a que a nossa pesquisa se alinha, historicamente falando, é a dissertação intitulada *Memórias de repressão, memórias de resistência: as marcas da ditadura no DOPS/MG (1964-?)*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGAn-UFMG), de Denise Neves Batista Costa, publicada no ano de 2020.

A pesquisa de Costa (2020) está dividida em três momentos. No primeiro deles, a pesquisadora versa sobre questões teóricas da arqueologia que englobam a arqueologia da repressão e da resistência mostrando as metodologias aplicadas para investigar o prédio do DOPS-MG sob a égide do conceito de memória material. No segundo momento, a pesquisa contextualiza a ditadura militar e as políticas de repressão não só no Brasil, mas em toda a América Latina, principalmente, no que diz respeito às práticas de tortura como política de Estado. Para tanto, a pesquisadora faz uma análise comparativa entre manuais de interrogatório da CIA e os utilizados pelo Exército brasileiro. O terceiro momento traz uma discussão sobre o surgimento do Departamento de Ordem Política e Social – DOPS de Minas Gerais, desde a década de 1920, passando pelo período ditatorial (1964-1985) até sua desocupação ocorrida no ano de 2017. A pesquisa de Costa (2020) revela como um edifício governamental passou a ser um centro oficial de prisões e tortura, bem como as estratégias que garantiam seu *modus operandi*.

Os teóricos apresentados na pesquisa de Costa (2020) são: Michel Foucault (1987), Umberto Eco (1987), Andrés Zarankin (2002) entre outros.

Apesar de ser um trabalho que tem como foco a investigação de um prédio histórico da cidade de Belo Horizonte, a pesquisa trata também da repressão e da tortura que eram praticados naquele local, mostrando de forma concreta um dos espaços em que o Estado agia de forma violenta contra aqueles que se opunham ao regime. O ponto de convergência entre o nosso trabalho e a pesquisa de Costa (2020) está exatamente nas discussões que envolvem a tortura e os aparelhos estatais de repressão.

Mais um trabalho de importantíssima relevância é a dissertação *Narrativas de dor e silêncio: tortura, clandestinidade e exílio na vida de homens e mulheres durante a ditadura brasileira*, de Livia de Barros Salgado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro no ano de 2015.

No trabalho de Salgado (2015) é discutida a questão da tortura nas prisões brasileiras durante a ditadura militar. A pesquisadora discorre sobre a trajetória do Grupo Tortura Nunca Mais do Rio de Janeiro e relata como foi sua inserção nesse grupo e as experiências ali vividas com os outros integrantes. A pesquisa de Salgado (2015) aborda, também, uma análise da Comissão Estadual da Verdade do Rio de Janeiro. Por fim, a dissertação analisa depoimentos e relatos de dor e sofrimento em consequência da tortura, inclusive tortura sexual, a que foram submetidas sobretudo mulheres mesmo estando sob custódia do Estado brasileiro.

Michel Foucault (1991), Jeanne Marie Gagnebin (2006), Paul Ricoeur (2007), Seligmann-Silva (2008) são alguns dos teóricos citados na pesquisa de Salgado (2015).

Por ser um trabalho que retrata a questão da tortura sofrida por homens e mulheres nos cárceres brasileiros, percebemos que nossa pesquisa se alinha ao trabalho de Salgado (2015) pelo fato de a tortura por motivações políticas ser um ponto comum entre ambos.

Sobre a relação entre a literatura e o ensino, a pesquisa de Lohayne Gomes Mello, intitulada *A experiência de leitura a partir da literatura de testemunho no ensino fundamental II*, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras do IFES – Vitória, no ano de 2021, se comunica com a nossa pesquisa por

ter uma finalidade em comum: a formação de leitores literários na educação básica por meio da literatura de testemunho.

A dissertação de Mello (2021) versa sobre a questão da memória e do esquecimento com a ideia de narrar para não esquecer, ou seja, manter viva a memória dos acontecimentos que envolvem autoritarismo e violência é uma forma de evitar que eles se repitam. O trabalho da pesquisadora também aborda o conceito de experiência, de Walter Benjamin, com o intuito de mostrar a “relevância da leitura como exercício da alteridade” (MELLO, 2021, p.15).

A pesquisa de Mello (2021) contempla a aplicação prática de leitura na sala de aula com a leitura de textos testemunhais como *O diário de Anne Frank; é isto um homem?* de Primo Levi; o livro de contos *Você vai voltar pra mim*, de Bernardo Kucinski; *O diário de Zlata*, de Zlata Filipovic e, também, poemas de Alex Polari. Apesar de toda estrutura planejada pela pesquisadora, o projeto não pode se concretizar no espaço escolar devido ao cenário pandêmico ocorrido nos anos de 2020 e 2021.

O trabalho da pesquisadora se baseou, entre outros autores, nos preceitos de Walter Benjamin (1994), Antonio Candido (1995), Wilberth Salgueiro (2012), Seligmann-Silva (2008).

Existe uma enorme proximidade entre a nossa pesquisa e a pesquisa desenvolvida por Mello (2021). Além de pertencermos ao mesmo programa de mestrado - PROFLETRAS, nossos trabalhos têm como um dos objetivos principais levar a literatura de testemunho para a sala de aula nas séries finais do ensino fundamental. Porém, o trabalho de Mello (2021) aborda a literatura de testemunho de forma mais ampla e abrangente, envolvendo textos que abordam temas como a Shoah, por exemplo. Já o nosso trabalho aborda o testemunho de forma bem mais peculiar, pois parte do estudo de um poeta específico - Alex Polari - em um contexto particular - a ditadura militar.

Fernando da Silva Monteiro elaborou a dissertação *Leitura e Literatura: uma proposta de intervenção a partir do romance “Menino de Engenho” de José Lins do Rego* e submeteu, no ano de 2015, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras da Universidade do Estado da Bahia.

O trabalho de Monteiro (2015) também envolve a questão da leitura literária em sala de aula. O pesquisador “propõe estratégias de abordagem e leitura do texto literário diferenciadas, como a motivação antes da leitura, a apresentação da obra e a leitura comentada em sala de aula” (MONTEIRO, 2015, p.9). O trabalho é dividido em três partes: a primeira parte faz reflexões sobre a importância da leitura. A segunda, versa sobre o letramento literário. Já a terceira, aborda a literatura por meio da teoria da literatura, a questão dos gêneros literários e a relação entre literatura e livro didático.

Os teóricos que embasam a pesquisa de Monteiro (2015) são Alfredo Bosi (2006), Antonio Candido (2000), Rildo Cosson (2012), Marisa Lajolo (2000) entre outros.

O principal ponto que aproxima nossa dissertação da pesquisa de Monteiro (2015) é a questão da leitura literária em sala de aula. Apesar de não ter presente a literatura de testemunho como elemento de leitura e análise, as estratégias empregadas pelo autor são similares às utilizadas na sequência de atividades aplicadas em nossa pesquisa, afirmando a semelhança nesse ponto entre os dois trabalhos.

Após analisarmos as dissertações e teses elencadas anteriormente, foi possível perceber muitos pontos afins entre nossa pesquisa e os trabalhos selecionados. É importante ressaltar, no entanto, que, apesar de o nosso trabalho conter os temas abordados nos trabalhos citados, nosso intuito se diferencia dos demais por tratar de uma proposta muito peculiar: a formação de leitores literários em idade escolar por meio da leitura de poemas testemunhais do poeta Alex Polari de Alverga. Isso se deve por termos identificado que quase inexistem pesquisas que envolvem poesia e testemunho, e quando há, seus propósitos não estão diretamente ligados à educação. Portanto, nosso trabalho busca preencher parte dessa lacuna e empregar meios para que professores e professoras, que assim desejarem, também possam inserir aulas de literatura de testemunho em suas rotinas de sala de aula.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 HISTÓRIA, MEMÓRIA E ESQUECIMENTO

A ditadura representa uma fase dolorosa e marcante de nossa história. Durante esse período, a plenitude dos direitos individuais e coletivos foi suspensa e muitos excessos foram cometidos, incluindo prisões arbitrárias, torturas, desaparecimentos forçados e execuções sumárias. Essas atrocidades praticadas pelo Estado brasileiro não devem ser esquecidas ou ignoradas, mas sim elaboradas de forma que esse passado seja conhecido e lembrado, na tentativa de evitar que todo o horror praticado durante o regime militar volte a acontecer. Por isso, a preservação da memória desempenha um papel fundamental na manutenção do passado de sofrimento das vítimas da ditadura. Ao recordar e dar ênfase aos eventos históricos (do ponto de vista dos vencidos), ocorridos durante esse período sombrio, construímos uma base sólida para erguer uma sociedade mais justa e consciente de sua história e, ainda, honramos a coragem e a resistência daqueles que lutaram contra a opressão em nome de um país democrático. Além disso, a preservação da memória histórica permite que as futuras gerações aprendam com os erros do passado abrindo caminho para evitar a repetição desses erros. Sob essa mesma perspectiva, o conhecimento das atrocidades praticadas na ditadura fornece uma oportunidade para refletirmos sobre as falhas do sistema político e social em busca de uma sociedade mais justa e livre do autoritarismo e da opressão, já que, ao entendermos as circunstâncias que levaram à ditadura e às suas consequências, somos capazes de identificar sinais precoces de abuso de poder e de tentar agir em defesa da democracia caso ocorra uma nova ameaça. Desse modo, é importante que o golpe de 1964 e o regime de exceção não caiam no esquecimento. É importante, também, que não ocorra o apagamento dos rastros daqueles que foram vitimados pela ditadura e nem que suas vozes sejam silenciadas, de forma que a história dessas vítimas também seja registrada e rememorada por todos. Partindo desse princípio, para que possamos falar de ditadura militar sob o viés da literatura de testemunho, precisamos entender alguns conceitos importantes sobre história, memória e esquecimento.

Paul Ricoeur, em sua obra *A memória, a história, o esquecimento* (2020), propõe uma reflexão filosófica sobre o papel da memória e do esquecimento na construção da identidade individual e coletiva na compreensão da história. No primeiro capítulo, o filósofo faz o que ele chama de um “esboço fenomenológico da memória” (RICOEUR, 2020, p. 40) em que afirma:

[...] não temos nada melhor que a memória para significar o que aconteceu, ocorreu, se passou *antes* que declarássemos nos lembrar dela. Os falsos testemunhos, [...] só podem ser desmascarados por uma instância crítica cujo único recurso é opor aos testemunhos tachados de suspeitos outros testemunhos reputados mais confiáveis. Ora, [...] o testemunho constitui a estrutura fundamental de transição entre a memória e a história (RICOEUR, 2020 p. 40-41).

Mais adiante, Ricoeur (2020) discute a questão da “memória manipulada” que resulta de uma “manipulação concertada da memória e do esquecimento por detentores do poder” (RICOEUR, 2020, p. 93). O filósofo afirma que sob a perspectiva de John Locke a memória é criada a partir de um critério de identidade. A busca por essa identidade gera sintomas inquietantes que o autor chama de “excesso de memória, em tal região do mundo, portanto, abuso de memória – *insuficiência* de memória, em outra, portanto, abuso de esquecimento” (RICOEUR, 2020, p. 94). Para o autor, essa fragilidade de identidade tem três causas distintas: a primeira delas tem sua origem na difícil relação com o tempo: “Ora, a relação com o tempo cria dificuldades em razão do caráter ambíguo da noção do mesmo, implícita na do idêntico. De fato, o que significa permanecer o mesmo através do tempo?” (RICOEUR, 2020, p. 94). A segunda causa de fragilidade tem a ver com o confronto com o outro que é percebido como uma ameaça à autoestima. “É um fato que o outro, por ser outro, passa a ser percebido como um perigo para a identidade própria, tanto a do nós como a do eu” (RICOEUR, 2020, p. 94). Sobre a segunda fragilidade de identidade o autor questiona: “será mesmo preciso que nossa identidade seja frágil a ponto de não conseguir suportar, não conseguir tolerar que outros tenham modos de levar sua vida, de se compreender, de inscrever sua própria identidade na trama do viver-juntos, diferentes dos nossos? Assim é” (RICOEUR, 2020, p. 94-95). A respeito da terceira causa da fragilidade de identidade, Ricoeur (2020) expõe:

A terceira causa de fragilidade é a herança da violência fundadora. É fato não existir comunidade histórica alguma que não tenha nascido de uma relação, a qual se pode chamar de original, com a guerra. O que celebramos com o nome de acontecimentos fundadores, são essencialmente atos violentos legitimados posteriormente por um Estado de direito precário, legitimados, no limite, por

sua própria antiguidade, por sua vetustez. Assim, os mesmos acontecimentos podem significar glória para uns e humilhação para outros. A celebração, de um lado, corresponde a execração, do outro. É assim que se armazenam, nos arquivos da memória coletiva, feridas reais e simbólicas. Aqui, a terceira causa de fragilidade se funde na segunda. Resta mostrar por que viés as formas de mau uso da memória podem enxertar-se na reivindicação de identidade cuja fragilidade própria acabamos de mostrar (RICOEUR, 2020, p. 94-95).

Ricoeur (2020) também esclarece que é no âmbito em que a ideologia atua como um discurso que justifica o poder e a dominação que vemos os recursos de manipulação mobilizados pela narrativa. A dominação não se restringe apenas à coerção física. Mesmo um tirano precisa de um orador habilidoso, um sofista, para transformar sua empreitada de sedução e intimidação em discurso. Assim, a narrativa imposta torna-se o principal instrumento dessa dupla operação. A própria mais-valia que a ideologia acrescenta à crença oferecida pelos governados para atender às demandas de legitimação levantadas pelos governantes possui uma estrutura narrativa: narrativas de origem, narrativas de glória e de humilhação alimentam o discurso da bajulação e do medo. Dessa forma, é possível conectar os abusos explícitos da memória aos efeitos de distorção que dependem do nível fenomenal da ideologia (RICOEUR, 2020, p. 98). O filósofo segue afirmando que:

Nesse nível aparente, a memória imposta está armada por uma história ela mesma “autorizada”, a história oficial, a história aprendida e celebrada publicamente. De fato, uma memória exercida é, no plano institucional, uma memória ensinada; a memorização forçada encontra-se assim arrolada em benefício da rememoração das peripécias da história comum tidas como os acontecimentos fundadores da identidade comum (RICOEUR, 2020, p. 98).

Outro ponto discutido por Ricoeur (2020) é a questão do esquecimento, que é abordado sob vários aspectos. Um deles diz respeito ao que ele chama de “esquecimento e memória manipulada”. Sobre esse tema o autor revela que

Assim como é impossível lembrar-se de tudo, é impossível narrar tudo. A idéia de narração exaustiva é uma idéia performativamente impossível. A narrativa comporta necessariamente uma dimensão seletiva. Alcançamos, aqui, a relação estreita entre memória declarativa, narrativa, testemunho, representação figurada do passado histórico (RICOEUR, 2020, p. 455).

O teórico também apresenta o conceito de “esquecimento comandado” em que ele discorre sobre o esquecimento, a anistia e o perdão. Para Ricoeur (2020)

Os abusos de memória colocados sob o signo da memória obrigada, comandada, têm seu paralelo e seu complemento nos abusos de esquecimento? Sim, sob formas institucionais de esquecimento cuja fronteira com a amnésia é fácil de ultrapassar: trata-se principalmente da anistia e, de modo mais marginal, do direito de graça, também chamado de graça anistiante. A fronteira entre esquecimento e perdão é insidiosamente ultrapassada na medida em que essas duas disposições lidam com processos judiciais e com a imposição da pena; ora, a questão do perdão se coloca onde há acusação, condenação e castigo; por outro lado, as leis que tratam da anistia a designam como um tipo de perdão (RICOEUR, 2020, p. 459).

Foi o que ocorreu no Brasil durante a ditadura militar: a Lei da Anistia de 1979, promulgada durante o processo de redemocratização do Brasil, teve como objetivo principal promover a reconciliação nacional e encerrar um período conturbado de repressão política e violações dos direitos humanos. No entanto, embora tenha sido um marco importante na história do país, a lei também trouxe consequências negativas que ainda reverberam na sociedade brasileira.

Uma das principais críticas à Lei da Anistia está relacionada à impunidade. A legislação concedeu anistia tanto para os opositores do regime militar por suas ações de resistência, quanto para os agentes do Estado responsáveis por crimes de tortura, assassinatos e desaparecimentos forçados. Isso significa que muitos crimes graves cometidos durante o período ditatorial ficaram impunes, sem que os responsáveis fossem levados à justiça. Essa impunidade perpetua a sensação de injustiça entre as vítimas e suas famílias, uma vez que a noção de que alguns crimes podem ser esquecidos sem consequências mina a confiança na justiça.

Sobre a questão da anistia, Ricoeur (2020) afirma ainda que

a anistia, enquanto esquecimento institucional, toca nas próprias raízes do político e, através deste, na relação mais profunda e mais dissimulada com um passado declarado proibido. A proximidade mais que fonética, e até mesmo semântica, entre anistia e amnésia aponta para a existência de um pacto secreto com a denegação de memória que [...] na verdade a afasta do perdão após ter proposto sua simulação (RICOEUR, 2020, p. 460).

Com base no que afirma Ricoeur (2020), podemos afirmar que a Lei da Anistia promulgada no Brasil em 1979 contribuiu para o esquecimento das atrocidades ocorridas durante a ditadura militar ao silenciar os crimes e limitar a busca por verdade, justiça e memória histórica. A falta de responsabilização pelos abusos cometidos e a ausência de esclarecimento adequado sobre o passado contribuem para o

apagamento coletivo da memória e dificultam a construção de uma sociedade que confronte seu passado e aprenda com ele.

Outro teórico que colabora com seus preceitos é Walter Benjamin que em suas teses sobre o conceito de história nos mostra que ela, a história, pode ser contada não apenas pelas versões oficiais, aquelas que nos são apresentadas pelos vencedores. Para Benjamin (2020), o cronista que não distingue os grandes dos pequenos em sua narrativa, considera que tudo o que ocorreu no passado não pode ser perdido. Certamente, apenas uma humanidade redimida de seu passado pode ter cada instante de seus momentos citados *à l'ordre du jour* - à ordem do dia (BENJAMIN, 2020, p. 113).

Para Benjamin

Articular o passado historicamente não significa conhecê-lo "como ele foi de fato". Significa apoderar-se de uma recordação, tal como ela relampeja no instante de um perigo. Para o materialismo histórico, trata-se de capturar uma imagem do passado tal como ela, no instante do perigo, configura-se inesperadamente ao sujeito histórico. O perigo ameaça tanto a sobrevivência da tradição quanto os seus destinatários. Para ambos ele é um e o mesmo: entregar-se como ferramenta da classe dominante. Em cada época, deve-se tentar novamente liberar a tradição do conformismo, que está prestes a subjugar-lá. Pois o Messias não vem apenas como Redentor, ele vem como o vencedor do Anticristo. Apenas tem o dom de atizar no passado aquelas centelhas de esperança o historiógrafo atravessado por esta certeza: *nem os mortos* estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer (BENJAMIN, 2020, p. 115).

Benjamin descreve que os que dominam são herdeiros dos vencedores e a empatia com os vencedores favorece os que dominam. Logo, o materialista histórico observa os bens culturais à distância, “pois todos os bens culturais que ele contempla têm uma origem sobre a qual não pode refletir sem horror” (BENJAMIN, 2020, p. 117), já que esses bens devem a sua existência ao esforço dos grandes gênios, mas também ao trabalho anônimo de seus contemporâneos. Ou seja, “não há um documento da cultura que não seja ao mesmo tempo um documento da barbárie”. Assim, o materialista histórico se afasta ao máximo e “considera que sua tarefa é escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 2020, p. 117).

Sobre o conceito de “escovar a história a contrapelo”, Seligmann-Silva esclarece:

Essa frase fundamental, a proposta de revisão total da história, do ponto de vista dos vencidos e oprimidos, leva a uma reconexão do trabalho histórico com a política. Essa tese nos instrumentaliza hoje para uma radical revisão da

história do ponto de vista feminista, LGBTQ, decolonial e a todo projeto de reapoderamento do ocorrido em função das lutas no agora.²

Com base nas teorias de Benjamin, podemos considerar o passado não como algo estático, imóvel, pois esse tipo de visão favorece os vencedores - que são os que narram a história - e fortalece o discurso das classes dominantes. Logo, o passado pode e deve ser revisitado e questionado e a história também deve considerar o ponto de vista dos vencidos, dos explorados, daqueles que também participaram do processo, mas que não foram percebidos. O que deve haver, portanto, é uma reinterpretação da história de forma que a memória dos oprimidos seja resgatada e considerada no presente.

Adorno (1995), por sua vez, em seu texto “Como elaborar o passado”, traz uma reflexão sobre como o passado pode ser concebido. Para o teórico, o que muitos pretendem é encerrar o passado e até mesmo apagá-lo da memória. Segundo o autor, “o gesto de tudo esquecer e perdoar, privativo de quem sofreu a injustiça, acaba advindo dos partidários daqueles que praticaram a injustiça” (ADORNO, 1995, p. 29). Para Adorno (1995), durante o nazismo, houve até quem quisesse negar ou minimizar o ocorrido dizendo que não haviam sido mortos seis milhões de judeus, mas sim cinco milhões. Mesmo que isso fosse verdade, o que vemos aqui é um vergonhoso argumento de quem acredita ser aceitável a morte de milhões de pessoas, atribuindo um exagero descabido àqueles que repudiam tais crimes. Além do mais, há quem diga que a responsabilidade pela ascensão de Hitler e, conseqüentemente, pelos seus crimes é daqueles que foram condescendentes com sua tomada do poder, e não dos que o apoiaram, numa tentativa de culpabilizar as vítimas pelos crimes cometidos pelos próprios nazistas. Sobre isso o teórico escreve:

Às vezes os vencedores são responsáveis por aquilo que os vencidos praticaram quando eles próprios ainda se encontravam por cima, e os crimes de Hitler seriam de responsabilidade daqueles que teriam tolerado seu assalto ao poder, e não daqueles que o apoiaram. A idiotice de tudo isto constitui efetivamente sinal de algo que não foi trabalhado psiquicamente, de uma ferida, embora a idéia de ferida coubesse muito mais em relação às vítimas (ADORNO, 1995, p. 31).

Adorno (1995) afirma que o sentimento de culpa acaba sendo racionalizado de forma “imbecil” (palavras do autor) e o passado que atormenta acaba sendo convertido em

² Nota inserida no livro *Sobre o conceito de história* (2020, p.74).

algo meramente inocente que existe apenas na imaginação daqueles que cometeram crimes, e por ser algo do campo do imaginário não se deve dar tanta importância de modo que “é tal como se não tivesse acontecido”, uma frase de Goethe em *Fausto*, citada por Adorno (1995, p. 32). Essa frase “revela o princípio interno mais profundo deste, a destruição da memória. Haveria que subtrair aos assassinados a única coisa que nossa impotência pode lhes oferecer, a lembrança” (ADORNO, 1995, p. 32).

Para Adorno (1995), “o passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou” (ADORNO, 1995, p. 49). Em outras palavras, é preciso que o passado seja realmente revisitado e resolvido ponto a ponto para que, assim, se possa obter um passado como realmente ele foi. Ou seja, para esquecer, antes é preciso lembrar.

Outra teórica que traz importantes contribuições acerca do passado e da memória é Gagnebin (2009). Em texto homônimo ao de Adorno (citado acima) publicado na obra *Lembrar escrever esquecer*, a autora revela que ao longo da história da educação, da filosofia e da psicologia, a atenção dedicada à preservação da memória fez dela não apenas um objeto de estudo, mas também uma responsabilidade ética. Logo, seria nossa obrigação cuidar da memória, do passado, de recuperar o que desapareceu e de preservar tradições, vidas, discursos e representações visuais, como forma de honrar nosso dever (GAGNEBIN, 2009, p. 97). Gagnebin (2009) cita Auschwitz como exemplo de algo que deve estar sempre presente na memória: “[...] o nome de “Auschwitz”, símbolo da Shoah, continua sendo o emblema daquilo que *não pode, não deve ser esquecido*: daquilo que nos impõe um “dever de memória” (GAGNEBIN, 2009, p. 98). E mesmo que desejassem, os sobreviventes não conseguiriam se esquecer, pois é próprio da experiência do choque, do abalo essa impossibilidade do esquecimento (GAGNEBIN, 2009, p. 99).

A pesquisadora expõe que Adorno em seus estudos “não diz que devemos nos *lembrar* sempre de Auschwitz; mas sim que devemos fazer tudo para que algo semelhante não aconteça, para que Auschwitz não se repita” (GAGNEBIN, 2009, p. 100). Em outras palavras, o que a autora nos diz é que Adorno não defende que haja comemorações e solenidades para lembrar Auschwitz, mas sim um combate ao esquecimento das atrocidades lá ocorridas. Gagnebin (2009) complementa:

Se essa luta é necessária, é porque não só a tendência a esquecer é forte, mas também a vontade, o desejo de esquecer. Há um esquecer natural, feliz, necessário à vida, dizia Nietzsche. Mas existem também outras formas de esquecimento, duvidosas: não saber, saber mas não querer saber, fazer de conta que não se sabe, denegar, recalcar. E por que os alemães dos anos 50 e 60 desejavam tanto esquecer, segundo Adorno? Porque o peso do passado era tão forte que não se podia mais viver no presente; esse peso era insuportável porque era feito não apenas (!) do sofrimento indizível das vítimas, mas também, e antes de tudo, da culpa dos algozes, [...] (GAGNEBIN, 2009, p. 101).

Gagnebin (2009) aponta Auschwitz como exemplo de evento histórico devastador que não deve ser esquecido. Não podemos, obviamente, comparar o horror de Auschwitz à barbárie ocorrida durante a ditadura militar no Brasil por estarem em contextos diferentes e em épocas diferentes, além, é claro, de a tragédia europeia ter sido muito mais devastadora. Porém, o que queremos aqui é dizer que, assim como a catástrofe de Auschwitz não deve ser esquecida, tampouco o desastre brasileiro deve ser.

Em outro capítulo da mesma obra, intitulado “Verdade e memória do passado”, Gagnebin (2009) destaca o papel do historiador ao registrar a história:

[...] o historiador atual se vê confrontado com uma tarefa também essencial, mas sem glória: ele precisa transmitir o inenarrável, manter viva a memória dos sem-nome, ser fiel aos mortos que não puderam ser enterrados. Sua "narrativa afirma que o inesquecível existe" mesmo se nós não podemos descrevê-lo (GAGNEBIN, 2009, p. 47).

As palavras do historiador, segundo a autora, desempenham um papel fundamental tanto na honra aos mortos do passado quanto na revelação da injustiça imposta àqueles que foram privados de reconhecimento. Essa tarefa de luto é essencial para que nós, os vivos, possamos recordar os que já se foram e, assim, vivermos de forma mais plena no presente. Portanto, o compromisso com a verdade histórica é complementado pela necessidade de um presente que também seja autêntico e combater o esquecimento e a negação implica em combater a repetição constante do horror (GAGNEBIN, 2009, p. 47).

Gagnebin (2009), em um dos momentos do capítulo “Memória, história, testemunho”, também contido na obra *Lembrar escrever esquecer*, cita o texto *O narrador*, de Walter Benjamin, destacando a figura do narrador trapeiro que recolhe os cacos e os detritos, movido pelas necessidades básicas, mas também pela vontade de evitar que nada se perca. A autora associa esse narrador à figura do historiador. Logo, “esse narrador

sucateiro não tem por alvo recolher os grandes feitos. Deve muito mais apanhar tudo aquilo que é deixado de lado como algo que não tem significação, algo que parece não ter nem importância nem sentido, algo com que a história oficial não sabe o que fazer” (GAGNEBIN, 2009, p. 54). Ou seja, é como se a história daqueles que não estão representados oficialmente não tivesse a importância devida, como é o caso dos vencidos e das vítimas dos eventos que integram as catástrofes. Para Gagnebin (2009), o que Benjamin revela é que esses elementos são “aquilo que não tem nome, aqueles que não têm nome, o anônimo, aquilo que não deixa nenhum rastro, aquilo que foi tão bem apagado que mesmo a memória de sua existência não subsiste — aqueles que desapareceram tão por completo que ninguém lembra de seus nomes” (GAGNEBIN, 2009, p. 54). Ou ainda:

o narrador e o historiador deveriam transmitir o que a tradição, oficial ou dominante, justamente não recorda. Essa tarefa paradoxal consiste, então, na transmissão do inenarrável, numa fidelidade ao passado e aos mortos, mesmo — principalmente — quando não conhecemos nem seu nome nem seu sentido (GAGNEBIN, 2009, p. 54).

Diante de todas essas discussões, a autora revela que “somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente” (GAGNEBIN, 2009, p. 57).

Kehl (2010) revela que “o Brasil foi o único país da América Latina que ‘perdoou’ os militares sem exigir da parte deles nem reconhecimento dos crimes cometidos nem pedido de perdão” (KEHL, 2010, p. 124). A pesquisadora afirma que “o ‘esquecimento’ da tortura produz, a meu ver, a naturalização da violência como grave sintoma social no Brasil” (KEHL, 2010, p. 124). Logo, esse esquecimento da tortura praticada no passado que produz a naturalização da violência pode ser um fator que ajuda a promover e a manter tais práticas no presente.

A autora nos mostra que as vítimas nunca deixaram de elaborar suas dores e a denunciar a violência sofrida no período ditatorial e que

Nos últimos trinta anos, não faltaram iniciativas de debater o período 1964-1979 nas universidades e em outros espaços públicos, assim como não faltaram textos de reflexão, denúncia e/ou resgate da memória, de autoria de sobreviventes da luta armada, de parentes de desaparecidos e das próprias vítimas de abusos sofridos nos porões do regime (KEHL, 2010, p. 127).

Diante disso, Kehl (2010) levanta o seguinte questionamento: “Mas se vítimas dos torturadores, apesar da resistência geral, não se recusaram a elaborar publicamente

sua experiência, *de que lado está o apagamento da memória que produz a repetição sintomática da violência institucional brasileira?*” (KEHL, 2010, p. 128, grifo nosso). Para Kehl (2010)

A resposta é imediata: do lado dos remanescentes do próprio regime militar, seja qual for a posição de poder que ainda ocupam. São estes os que se recusam a enfrentar o debate público – com a espantosa convivência da maioria silenciosa, a mesma que escolheu permanecer alheia aos abusos cometidos no país, sobretudo no período pós-AI-5 (KEHL, 2010, p.128).

Dessa forma, vemos a importância da resistência e da persistência em dar voz às vítimas da ditadura, visto que forças contrárias insistem em não admitir e a não reparar os erros do passado e preferem que os crimes cometidos por parte do Estado por ação ou omissão sejam esquecidos e apagados da memória coletiva.

Ginzburg (2010) também contribui com o pensamento sobre a importância da memória e do esquecimento, sobretudo, daqueles que foram vítimas de tortura durante o regime militar. O autor alerta para os perigos do esquecimento da violência praticada pelos órgãos do Estado:

O apagamento da memória coletiva das referências à tortura, bem como sua banalização, potencialmente reforçam as chances de naturalizá-la e ignorar a intensidade de seu impacto. O esquecimento é, nesse sentido, em si, uma catástrofe coletiva. A leitura de textos literários voltados para o tema pode contribuir para evitar a banalização (GINZBURG, 2010, p. 149).

A partir dos apontamentos teóricos a respeito da memória e do esquecimento, podemos entender a importância de se preservar a memória histórica da ditadura militar que reside na necessidade de aprendermos com os erros do passado, de buscarmos justiça e de honrarmos a memória de suas vítimas. Ao mantermos viva essa memória, estamos contribuindo para a construção de uma sociedade mais resistente e consciente, capaz de enfrentar os desafios do presente e do futuro com base nos princípios da democracia e da liberdade reconquistadas a duras penas por aqueles que ousaram se opor ao regime totalitário.

Conhecer o passado sob a ótica dos vencidos nos faz entender a verdadeira história dos opositores do regime militar, aquela que é contada de dentro das celas frias das prisões e que nunca deve ser apagada ou esquecida. Preservar essa memória, além de tudo, é um ato de respeito às vítimas e a seus familiares, pois ao lembrarmos e

contarmos as histórias daqueles que sofreram nas mãos da ditadura, estamos honrando sua memória e garantindo que sua luta e sacrifícios também não sejam esquecidos.

2.2 A LITERATURA DE TESTEMUNHO

Em seu artigo “O testemunho: entre a ficção e o ‘real’”, Seligmann-Silva (2003) faz a diferenciação dos conceitos de *testis* e *superstes*. *Testis* seria aquela testemunha que observa os fatos como terceiro, ou seja, sem participar dos acontecimentos. *Superstes*, por sua vez, refere-se à testemunha que, além de presenciar os fatos, também toma parte como sobrevivente dos eventos ocorridos (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 373). Desse modo, o *superstes* mantém-se no fato, o que “remete à situação singular do sobrevivente como alguém que habita na clausura de um acontecimento extremo que o aproximou da morte” (SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 4).

Dessa forma, a literatura de testemunho torna-se relevante no final do séc. XX como o elemento que constrói uma memória que se opunha ao registrado pela historiografia tradicional num momento da história em que a violência esteve presente por meio de guerras, genocídios, massacres, destruições e mortes. Em meio a essas catástrofes, o testemunho surge para dar voz aos silenciados, que passaram pelo horror de viver sob a opressão de regimes autoritários (SELIGMANN-SILVA, 2020).

Além do mais, segundo o autor, os escritos testemunhais concentram em si características em comum como a necessidade de narrar o ocorrido e se livrar da carga pesada da memória do passado, a obrigação de se manter viva a memória dos que se foram, o ato de denunciar os acontecimentos, o fato de deixar um legado para as próximas gerações e, finalmente, ser um gesto humanitário, já que o testemunho serviria como uma espécie de memória do mal. Tudo isso com o intuito de servir como exemplo e evitar que certas atrocidades voltem a se repetir (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 9).

Logo, a literatura de testemunho surge para contar a história do ponto de vista dos vencidos, ou seja, daqueles que não foram considerados na literatura tida como oficial. Sobre essa questão Seligmann-Silva (2008) pontua:

O conceito de testemunho tornou-se uma peça central na teoria literária nas últimas décadas devido à sua capacidade de responder às novas questões (postas também pelos estudos Pós-coloniais) de se pensar um espaço para a escuta (e leitura) da voz (e escritura) daqueles que antes não tinham direito a ela. Daí também este conceito ter um papel central nos estudos de literaturas de minorias (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 1).

Ao falar dos limites entre a ficção e o real, Seligmann-Silva (2003) deixa claro que é um consenso entre os estudiosos da literatura que esta não seja uma “mera imitação do mundo” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 372). Logo, pode-se dizer que a literatura de testemunho possa ser considerada – com muito cuidado – como a “literatura do ‘real’” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 373) a partir da relação com uma estrutura psicanalítica. Para deixar mais claro esse conceito, o autor explicita que

(a) A literatura de testemunho é mais do que um gênero: é uma face da literatura que vem à tona na nossa época de catástrofes e faz com que toda a história da literatura – após 200 anos de auto-referência – seja revista a partir do questionamento da sua relação e do seu compromisso com o “real”.
(b) Em segundo lugar, esse “real” não deve ser confundido com a “realidade” tal como ela era pensada e pressuposta pelo romance realista e naturalista: o “real” que nos interessa aqui deve ser compreendido na chave freudiana do *trauma*, de um evento que justamente resiste à representação (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 373).

Em outro texto o autor conclui que “O conceito de testemunho concentra em si uma série de questões que sempre polarizaram a reflexão sobre a literatura: antes de qualquer coisa, ele põe em questão as fronteiras entre o literário, o fictício e o descritivo” (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 1).

Salgueiro (2012), em seu artigo *O que é literatura de testemunho (e considerações em torno de Graciliano Ramos, Alex Polari e André du RAP)*, diferencia testemunha (é a pessoa que viveu a experiência - *superstes*) em um de seus graus de testemunho - “o relato, o depoimento, o registro” - (SALGUEIRO, 2012, p. 284).

O pesquisador também descreve as várias modalidades de testemunho dependendo de como se relacionam com os eventos, tais como “Shoah, Gulag, genocídios, guerras, ditaduras, tortura, miséria, opressão etc.”, ou com a forma de expressão do

testemunho, “memória, romance, filme, depoimento, poema, quadrinhos, canções etc.” (SALGUEIRO, 2012, p. 286).

Para Salgueiro (2012), o conceito fundador de Testemunho vem da chamada literatura do Holocausto, marcada por narrativas de sobreviventes da Segunda Grande Guerra. Por extensão, é possível dizer que ela se direciona ao passado incluindo o genocídio contra índios e negros ou, ainda, abranger misérias, opressões, desigualdades e preconceitos em todo o mundo. O pesquisador evidencia que, para debater o tema é preciso cercar-se de estudos literários, mas também de Filosofia, Psicanálise, Sociologia, Direito e História. Isso porque

Em princípio, aliás, “literatura” seria o oposto de “testemunho” – e vice-versa. Este é um ponto nodal do debate. Por isso mesmo, as considerações acerca da “literatura de testemunho” envolvem questões de gênero, de valor, de saberes, que, mais uma vez, tensionam os limites entre estética e ética, entre verdade e ficção, entre realidade e representação (SALGUEIRO, 2012, p. 291).

Salgueiro (2012) elenca alguns traços que caracterizam este “híbrido e complexo ‘gênero’”, a saber: “registro em primeira pessoa, sinceridade do relato, desejo de justiça, vontade de resistência, abalo da hegemonia do valor estético sobre o valor ético, apresentação de um evento coletivo, a presença do trauma, rancor e ressentimento, vínculo estreito com a história, sentimento de vergonha pelas humilhações e pela animalização sofridas, sentimento de culpa por ter sobrevivido, impossibilidade radical de re-apresentação do vivido/sofrido” (SALGUEIRO, 2012, p. 293).

Ginzburg (2011) expõe que para estudar o testemunho é necessária uma linguagem que esteja associada ao impacto negativo vivido pelas vítimas. Para tanto, essa linguagem não pode ser ligada ao ócio ou ao comportamento lúdico, mas sim ao sofrimento e àquilo que o fundamenta. O autor afirma que as catástrofes do século XX propiciaram o surgimento do testemunho. Por outro lado, pode haver certa imprecisão entre o impacto causado pelas tragédias no sujeito e os recursos expressivos utilizados em seu testemunho. Sobre esse aspecto, Ginzburg (2011) afirma que

A constituição de uma tendência de produção de escrita pautada na exclusão é fato que exige reflexão de teóricos da literatura. Isso é particularmente ostensivo, quando o objeto estabelece desafios em escala histórica. Em um caso de uma sociedade que não tem uma produção historiográfica suficiente em proporção às necessidades de consciência reflexiva, em que o próprio

discurso histórico merece atenção cuidadosa, o interesse por escritores pode ter uma função particularmente decisiva (GINZBURG, 2011, p. 23).

O pesquisador esclarece que a escrita do testemunho deve passar por uma elaboração apoiada nos recursos de linguagem e não apenas numa expressão direta, pois pode não haver compreensão ou aceitação quando o conteúdo é impactante. Logo, “a configuração discursiva pode aumentar a capacidade de preservar o teor do que foi vivido junto à memória do público” (GINZBURG, 2011, p. 25).

Apoiado nos pressupostos de Seligmann-Silva, Ginzburg (2011) expõe que a literatura de testemunho dá voz às vítimas do impacto, do abalo e que por isso

O testemunho é necessário, nesse sentido, em contextos políticos e sociais em que a violência histórica foi muito forte, desempenhando papel decisivo na constituição das instituições. Nesses contextos, as diferenças de perspectiva entre os setores em conflito implicam em diferenças formais e temáticas nas concepções de escrita e em seus recursos institucionais de legitimação (GINZBURG, 2011, p. 27-28).

Por fim, o autor ressalta que “estudar o testemunho significa assumir que aos excluídos cabe falar, e, além disso, definir seus próprios modos de fazê-lo” (GINZBURG, 2011, p. 28).

Para Bosi (2002), o testemunho é a palavra que ajuda a solucionar a seguinte questão: “como a memória de fatos históricos se fez construção literária pessoal sem destacar o seu compromisso com o que vulgarmente se entende por *realidade objetiva*?” (BOSI, 2002, p. 221). Para o teórico, o testemunho se faz como obra de uma testemunha com visão e elocução que se fazem representar. Assim, o testemunho é próprio do sujeito e, por isso, se caracteriza pela “narrativa em primeira pessoa” (BOSI, 2002, p. 222).

Bosi (2002) também ressalta que o testemunho ao mesmo tempo que mostra os fatos como efetivamente ocorreram, para que haja confiança nas informações por parte do leitor, exprime sentimentos e pensamentos do autor em relação aos eventos vividos. Assim,

O testemunho vive e elabora-se em uma zona de fronteira. As suas tarefas são delicadas: ora fazer a mimese de coisas e atos apresentando-os “tais como realmente aconteceram” (conforme a frase exigente de Ranke), e construindo, para tanto, um ponto de vista confiável ao suposto leitor médio; ora exprimir determinados estados de alma ou juízos de valor que se associam, na mente do autor, às situações evocadas (BOSI, 2002, p. 222).

Felman (2000) no texto “Educação e crise, ou as vicissitudes do ensinar” nos traz uma experiência de ensino que envolve os alunos de uma disciplina ofertada por ela em que o testemunho se relaciona com textos de grandes autores da literatura mundial e da psicanálise como Dostoiévski, Camus, Kafka, Celan e Freud. Felman (2000) relata que a experiência com essa turma foi, de tal modo, tão avassaladora que a inspirou a compartilhá-la em seus escritos.

A autora logo nas primeiras linhas lança uma série de questionamentos sobre o testemunho, que serão respondidos ao longo do texto, dentre os quais podemos citar: “Será que educadores poderiam ser, por sua vez, edificados pela prática do testemunho, enquanto buscam enriquecê-lo e repensá-lo por meio de algumas impressionantes lições literárias? O que a literatura nos diz do testemunho?” (FELMAN, 2000, p. 14).

Segundo Felman (2000), um testemunho de vida não é meramente uma narrativa sobre uma vida pessoal, mas sim a convergência entre a escrita e a vida real, uma forma de testemunho por meio da qual a história textual pode impactar-nos tão profundamente como uma existência real. Ao mesmo tempo, cada um está designado a testemunhar suas próprias experiências e abalos. Nas palavras de Felman (2000)

É uma designação estranha da qual a testemunha-designada não pode se aliviar por meio de qualquer delegação, substituição ou representação. “Se algum outro pudesse ter escrito minhas histórias”, diz Elie Wiesel, “eu não as teria escrito. Eu as escrevi para testemunhar e esta é a origem da solidão que pode ser apreendida em cada uma de minhas frases, em cada um de meus silêncios” (1984). Uma vez que o testemunho não pode ser simplesmente substituído, repetido ou relatado por outro sem perder, desta forma, sua função como testemunho, o fardo da testemunha - apesar de seu alinhamento a outras testemunhas - é radicalmente único, não intercambiável e um fardo solitário. “Ninguém testemunha pelas testemunhas”, escreve o poeta Paul Celan (*Aschenglorie* [Glória das cinzas]: “Niemand zeugt fiir den Zcugen”) [...]. Testemunhar (*bear witness*) é *aguentar (hear) a solidão* de uma responsabilidade e *aguentar (bear) a responsabilidade*, precisamente, desta solidão (FELMAN, 2000, p. 15).

Apesar do sofrimento causado às vítimas pelos impactos negativos vividos, “a capacidade de testemunhar e o ato do testemunho envolvem em si mesmos uma qualidade curativa e já pertencem, por caminhos obscuros, ao processo de cura” (FELMAN, 2000, p. 17). Talvez por isso, muitos sobreviventes encontraram no testemunho literário uma forma de expurgar seu sofrimento e, de certa maneira, conseqüentemente, deixar registrado na história a versão dos silenciados.

Felman (2000) afirma ainda que o testemunho se tornou um aspecto fundamental de nossa conexão com os acontecimentos contemporâneos de grande impacto negativo da história, como a Segunda Guerra Mundial, o Holocausto, a bomba atômica e outras atrocidades da guerra. Como uma maneira de se relacionar com esses eventos, o testemunho parece consistir em fragmentos de memória que foram suprimidos pelos eventos que não foram completamente compreendidos ou lembrados, ações que não podem ser compreendidas ou assimiladas pela cognição plena, eventos que estão além de nossos quadros referenciais. Por outro lado, a autora esclarece que

O que o testemunho, no entanto, não oferece é um discurso completo, um relato totalizador desses eventos. No testemunho, a linguagem está em processo e em julgamento, ela não possui a si mesma como uma conclusão, como constatação de um veredicto ou como saber em si transparente. O testemunho é, em outras palavras, uma, *prática* discursiva, em oposição à pura *teoria*. *Testemunhar* - *prestar juramento de contar, prometer e produzir* seu próprio discurso como evidência material da verdade - é realizar *um ato de fala*, ao invés de simplesmente formular um enunciado. Como um ato de fala performático, o testemunho volta-se para aquilo que, na história, é *ação* que excede qualquer significado substancializado, para o que, no acontecer, é *impacto* que explode dinamicamente qualquer reificação conceitual e delimitação constativa (FELMAN, 2000, p. 18).

O testemunho, segundo Felman (2000), pode ser considerado o principal modo literário ou discursivo da nossa época e algumas sugestões levam a crer que a era contemporânea pode ser descrita como a era do testemunho. Para confirmar sua tese, a escritora recorre a Elie Wiesel que afirma: “se os gregos criaram a tragédia, os romanos a epístola e a Renascença o soneto, nossa geração inventou uma nova literatura, aquela do testemunho” (FELMAN, 2000, p. 18).

Felman (2000) relata, também, que após o trabalho relacionando os textos dos autores consagrados com o testemunho, em um outro passo de sua aula, exibiu o testemunho de uma mulher sobrevivente de um campo de concentração nazista durante a Segunda Guerra. O resultado dessa sessão surpreendeu a professora, pois o filme impactou profundamente os estudantes que, por dias a fio e transcendendo os limites da sala de aula, não sabiam falar de outro assunto senão sobre aquilo que haviam visto no vídeo, afetando, inclusive o rendimento com outros professores, desencadeando o que a autora chamou de uma verdadeira crise. O que a professora percebeu foi que havia uma “necessidade de falar sobre aquela experiência da classe” (FELMAN, 2000, p. 62). A professora então sugeriu que eles registrassem o seu próprio testemunho sobre a vivência experimentada naquela aula e convidou-os a

produzir um texto que foi acatado por todos os alunos. Sobre esse episódio a pesquisadora descreve:

Na idade do testemunho e diante da história contemporânea, quero que meus estudantes sejam capazes de receber informações que sejam dissonantes e não apenas congruentes com tudo o que tinham aprendido antes. O ensino testemunhal estimula a capacidade de testemunhar algo que possa ser surpreendente e cognitivamente dissonante. A surpresa implica a crise. O testemunho não é autêntico sem essa crise, que tem de, precisamente, quebrar e reavaliar categorias e pontos de referência precedentes. "O poema", escreve Celan (1978), "o poema afirma-se à margem de si próprio". Em uma era pós-traumática eu sugeriria que o ensinar deveria igualmente tomar sua posição à margem de si próprio, à margem de sua concepção convencional (FELMAN, 2000, p. 68).

Os relatos de Felman (2000) comprovam o poder que o testemunho, em todas as suas formas, tem de causar reflexão em quem acaba tendo contato com essa literatura, por exemplo. Daí a importância de ela sempre estar presente em todas as esferas da sociedade, mas, sobretudo, no ambiente escolar para que, dessa forma, os eventos que envolvem atrocidades sejam sempre lembrados evitando, quem sabe, que eles voltem a se repetir.

É importante registrar, por fim, uma informação trazida pela professora e pesquisadora Valéria de Marco. Segundo a autora, desde os anos de 1990 “a expressão literatura de testemunho” tem permeado os livros e revistas especializadas em literatura e que nos últimos anos o termo passou a representar uma relação entre “literatura e violência” (DE MARCO, 2004, p. 45).

Em outras palavras - e com base nos conceitos dos autores citados -, é possível dizer que a literatura de testemunho é aquela que retrata de forma literária a experiência de dor vivida por uma testemunha (*superstes*) diante de eventos de grandes proporções históricas como genocídios e violência em regimes autoritários. Esses relatos testemunhais representam não só a experiência de grande abalo da vítima, mas também da coletividade dos vencidos que tiveram suas vozes silenciadas pela historiografia dita oficial. Assim, podemos afirmar que a literatura de testemunho é, de certa forma, marginalizada e que, por representar o grito dos excluídos, ganha o caráter de literatura de resistência, já que, entre muitos aspectos, também denuncia atos de violência praticados por agentes do Estado. Além disso, quando levada para

discussão no ambiente escolar, pode fazer ecoar a voz dos silenciados e provocar reações de alteridade nos educandos.

2.3 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

A prática da leitura é fundamental para o aprimoramento do processo cognitivo e para o desenvolvimento do cidadão. O aluno leitor, invariavelmente, desenvolve qualificações fundamentais para a vida, desde as mais elementares como o melhoramento da escrita e a aquisição de conhecimentos básicos, até a capacidade de se posicionar criticamente diante de sua realidade, pois adquire conhecimentos que estão diretamente ligados ao exercício de ler. Desse modo, podemos concluir que a leitura é elemento essencial que contribui para dar dignidade a todos.

No entanto, muitas vezes, não é dado um papel de destaque à leitura no âmbito escolar (e a isso podem ser atribuídos muitos motivos como falta de estrutura da escola, número elevado de alunos por turma, dificuldades para adquirir fotocópias, tempo insuficiente para o professor planejar as aulas entre outros) e o texto passa a ser um mero apoio para a realização de outras atividades que não a leitura em si.

Essas ações de leitura exclusivamente relacionadas a atividades linguísticas fazem com que haja certa aversão por boa parte dos estudantes aos textos literários. Assim, podemos perceber que a proposta de utilizar o texto como pretexto se mostra equivocada, visto que o texto fica reduzido ao ensino de preceitos, por exemplo, sendo utilizado como suporte para outras atividades e, conseqüentemente, afastando o leitor potencial da efetiva leitura.

Lajolo (1982) se posiciona contrária a essa prática de relegar o texto a um papel secundário na escola. A autora expressa que

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que o escreve e o que o lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do ato igualmente solitário de escritura.

[...]

Em primeiro lugar, vale a pena considerar que, em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo. E, no entanto, texto nenhum nasceu para ser objeto de estudo, de dissecação, de análise (LAJOLO, 1982, p. 52).

Lajolo (1982) também aponta que o êxito da leitura no ambiente escolar depende da relação do professor com a leitura. Em outras palavras, se o professor não for um bom leitor, “são grandes as chances de que ele seja um mau professor” (LAJOLO, 1982, p. 53). Para a autora, quando isso ocorre, a possibilidade de o texto não ter significado para os alunos é grande.

Cabe aqui, porém, uma ressalva: a falta de condições materiais e de tempo faz com que os docentes, muitas vezes, tenham dificuldade de se inserir em atividades de formação continuada e não consigam praticar a leitura e nem se atualizar de forma efetiva, pois a carga excessiva de trabalho aliada aos baixos salários não permite que a maioria dos professores possam adquirir livros, frequentar cinemas e teatros, impedindo-os de promover uma relação saudável com a cultura. Logo, muitas vezes, a relação pessoal dos professores com a leitura é inviabilizada pela rotina desgastante a que são submetidos e esse cenário de desvalorização acaba refletindo na qualidade do ensino em sala de aula.

Outra crítica apontada pela autora diz respeito à apresentação do texto como modelo de língua, sendo utilizado, equivocadamente, como leitura escolar para o aumento do vocabulário e como “repositório de ocorrências linguísticas que seguem à risca as normas gramaticais cultas” (LAJOLO, 1982, p. 56). Lajolo (1982) diz que autores consagrados como Euclides da Cunha e Machado de Assis são vítimas desse modelo escolar que utiliza os textos desses escritores para o ensino de “regências, colocações e concordâncias em desuso” (LAJOLO, 1982, p. 56). De vítimas passam a ser algozes de alunos e professores à medida que a utilização desses textos se atém a normas e aplicabilidades bastante questionáveis (LAJOLO, 1982, p. 56). Desse modo, a leitura deve ir além de decodificar as palavras do texto dando a elas sentido. É estabelecer com o autor uma interação decifrando as proposições pretendidas por ele, mas permitindo, também, que o leitor faça seus próprios posicionamentos e significações diante do texto. Sendo assim, Lajolo (1982) expressa que

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1982, p. 59).

Zilberman (2012) expõe que a falta de leitura é um problema crônico no país. Para a autora, o nível de leitura no Brasil é muito baixo desde sempre e alguns fatores contribuem para tornar o problema ainda mais agudo como a taxa elevada de analfabetismo registrada até pouco tempo, a falta de políticas culturais contínuas e eficientes, o poder aquisitivo reduzido de grande parte da população e a influência exercida pelos meios de comunicação de massa (ZILBERMAN, 2012, p. 7-8).

Para Zilberman (2012), a disseminação da leitura e o consumo de literatura não são uma exclusividade da escola. Contudo, existe uma importância cultural atribuída à escola que só é percebida quando ela falha. Logo,

A escola é o lugar onde se aprende a ler e a escrever, conhece-se a literatura e desenvolve-se o gosto de ler. Se esses objetivos não se concretizam, ocorrem dificuldades que rapidamente se refletem na área cultural, mas que precisam ser sanadas com a ajuda da educação (ZILBERMAN, 2012, p. 9).

Por outro lado, o texto passa a ser o intermediário entre o sujeito e o mundo, sendo ele um modo particular de vivenciar o real: “Por isso, ler passa a significar igualmente viver a realidade por intermédio do modelo de mundo transcrito no texto” (ZILBERMAN, 2012, p. 18). Porém, esse texto se dá, na escola, por meio integral (no caso de um poema ou de um conto) ou de fragmentos, em casos de obras mais extensas como o romance. Isso porque sua circulação ocorre, na maior parte das vezes, por meio do livro didático com o objetivo de alcançar uma aprendizagem. Isso “permite ao livro didático tomar, diante do texto, liberdades consideradas descabidas se adotadas perante um objeto de arte” (ZILBERMAN, 2012, p. 112-113). O que ocorre, então, é a dessacralização da literatura pelo ensino. Sobre esse ponto, Zilberman (2012) afirma que

Isso se passa, porque o texto só legitima sua presença em sala de aula, quando se torna objeto de alguma atividade, sejam elas gramaticais ou de interpretação, jamais as exclusivamente de leitura. Pois o modo como as disciplinas Comunicação e Expressão ou Língua Portuguesa concebem o texto, na origem, literário, é em primeira instância prático: ele precisa servir para algo, incorporando um conteúdo (de preferência aquele que o professor deseja ensinar na ocasião) passível de ser avaliado num certo momento do percurso anual do estudante (ZILBERMAN, 2012, p. 113).

Em outras palavras, assim como já exposto por Lajolo (1982), o texto na sala de aula e sua leitura acabam existindo para atender a formalidades de aprendizagens servindo, apenas, como base para se discutir conteúdos ligados ao ensino da língua, atendendo aos requisitos da pedagogia tradicional, reservando à leitura um papel secundário. Sobre essa questão, Zilberman (2012) expõe que

Para que a valorização da leitura seja de fato um projeto da escola, ainda quando limitada ao desempenho do professor de Língua Portuguesa, talvez seja preciso antes de tudo considerar o ato de ler uma atitude cujo significado se encerre nela mesma. E, a partir daí, experimentar as práticas que a nova postura sugerir, menos trabalhosas muitas vezes, eventualmente mais estimulantes para o leitor (ZILBERMAN, 2012, p. 114).

Em suma, é possível afirmar que o ato de ler, além de trazer dignidade, abre muitas possibilidades de conhecimento e é fundamental para o processo cognitivo. Por meio da leitura podemos ter contato com autores e textos que contribuem para o desenvolvimento humano. Logo, é correto dizer que ler é um ato social e condição fundamental para a formação humana e cidadã. Portanto, o texto não pode ser reduzido ao mero papel de suporte para que sejam desenvolvidas atividades em que ele desempenhe uma função secundária, mas deve ser tratado com a importância devida por sua relevância como elemento fundamental no desenvolvimento e na transformação do aluno-leitor.

2.4 O PODER TRANSFORMADOR DA LITERATURA

A literatura em muitos momentos está associada à fruição e ao desenvolvimento do imaginário, sendo essencial para o progresso do aprendizado - e da compreensão de mundo - de crianças antes mesmo da alfabetização. Contar histórias sempre foi visto como algo fundamental para o desenvolvimento cognitivo pela possibilidade de associações ligadas a questões importantes que devem ser transmitidas socialmente desde a primeira infância. A transmissão de narrativas também se vincula de maneira central na história da humanidade, se mostrando como elemento central na vida em

sociedade. Logo, a literatura mostra a sua importância ao apresentar às crianças questões sociais e a vida coletiva como o convívio e o respeito. Não é difícil perceber que uma parcela significativa de crianças que têm contato com a leitura literária consegue desenvolver habilidades escolares com mais facilidade e rapidez do que aquelas que foram privadas do contato com o mundo das letras. Desse modo, podemos dizer que a literatura é uma importante aliada que contribui para levar conhecimento e autoconhecimento. Porém, aqui cabe uma observação: se fosse apenas pelo conteúdo dos textos, a literatura poderia ser facilmente substituída por qualquer outra forma de discurso, mas sabemos que ela permanece como um discurso fundamental para "comunicar ao espírito", como diria Candido (2011), pois é decisiva no modo como nos inserimos no mundo e nos relacionamos com a sociedade, com o outro e com nós mesmos. Por ter esse caráter desenvolvidor da aprendizagem, mas também do conhecimento para a vida é que a literatura deve estar inserida no cotidiano escolar. Não como pretexto ou suporte para desenvolver atividades escolares meramente ligadas ao ensino da língua (como dito anteriormente), mas sim como elemento fomentador do desenvolvimento humano. Alguns autores abordam a questão da relevância da literatura e de seu caráter transformador que nos leva a refletir e a nos posicionar diante de questões ligadas à nossa realidade. Esses mesmos autores, como Lajolo (1982), descrevem como o texto literário é, muitas vezes, equivocadamente abordado nas escolas em que, em vez de promover a aproximação de leitores, acaba os distanciando ainda mais da prática da leitura literária. De qualquer forma, é importante entendermos esse caráter transformador que a literatura pode provocar.

Em primeiro lugar, é importante destacar que a literatura deve ser considerada um direito fundamental de todo cidadão e cidadã como afirma Candido (2011) em seu clássico texto *O direito à literatura* em que a literatura é situada na mesma categoria de bens incompressíveis como alimentos, roupas e habitação, pois, para o teórico, bens incompressíveis não são apenas aqueles que garantem a subsistência, mas também aqueles que asseguram a integridade espiritual. Nas palavras de Candido (2011)

São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura (CANDIDO, 2011, p. 176).

Esse direito essencial à literatura preconizado por Candido (2011) se deve muito ao seu poder transformador e humanizador e, por isso, necessário a todos. O autor entende a humanização como

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011, p. 182).

Em *A literatura e a formação do homem*, Candido (2002) deixa claras as questões referentes à importância e à capacidade que a literatura tem de confirmar a humanidade do homem. Para o teórico, a literatura é algo que representa o homem e depois atua na formação de sua humanidade. Para Candido (2002), a literatura exerce uma espécie de função psicológica. Nas palavras do autor

Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que decerto é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares (CANDIDO, 2002, p. 82-83).

O autor revela que a ficção é uma necessidade inerente ao homem e que, por isso, ninguém consegue ficar um dia sem consumi-la. Para Candido (2002), a literatura é uma das modalidades mais ricas em sistematizar a fantasia. Essa fantasia quase sempre vem acompanhada de realidade como uma paisagem, os costumes, o desejo de um esclarecimento ou os problemas da humanidade. Daí se pode pensar na importância da função humanizadora da literatura (CANDIDO, 2002, p. 83).

A literatura pode até mesmo promover transformações profundas no indivíduo atuando de modo inconsciente. As obras com as quais temos contato podem provocar mudanças que não podemos nem mesmo avaliar. A literatura, portanto, pode atuar “tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente”, o que nos leva a questionar se a literatura teria uma “função formativa de tipo educacional” (CANDIDO, 2002, p. 84).

Sobre a função educativa da literatura, Candido (2002) revela que

[...] é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode *formar*, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras (CANDIDO, 2002, p. 84).

Para Compagnon (2009), a literatura também representa uma forma de adquirir conhecimento que transcende os muros da escola e pode ensinar “mais sobre a vida do que longos tratados científicos”, pois ela “responde a um projeto do homem e do mundo” (COMPAGNON, 2009, p. 26). O autor destaca sob qual ótica a literatura deve ser decifrada e analisada. Para o teórico,

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio - alguns dirão até mesmo o único - de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (COMPAGNON, 2009, p. 47).

Apesar de haver uma concordância quanto à relevância da literatura, muitas vezes, ela não é praticada nos espaços escolares. Em outras, ela é apresentada por meio de teorias, críticas ou história da literatura, o que faz com que o acesso a ela seja por meio de uma disciplina escolar. Dessa forma, o contato que os estudantes têm com a literatura não é por meio dos textos literários propriamente ditos, mas sim com teorias, críticas ou história literária, o que faz com que a literatura seja mediada por uma forma disciplinar e institucional, como afirma Todorov (2009) na obra *A literatura em perigo*. Para o teórico, a “literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões [...]” (TODOROV, 2009, p. 10).

O que acontece, muitas vezes, é que o professor de literatura, preso às determinações oficiais, acaba se limitando ao ensino pedagógico da literatura, utilizando, inúmeras vezes, o texto apenas para exemplificar os gêneros textuais, mostrar as figuras de linguagem e as questões gramaticais, por exemplo. E o estudo e o aprofundamento da obra em si acabam sendo subjugados (TODOROV, 2009, p. 28-29).

Diante disso, precisamos nos questionar sobre a finalidade dos estudos das obras literárias. Tão importante quanto extrair conhecimentos com base em um método de estudo, é conhecer a obra em profundidade para conhecer melhor a si mesmo e ao outro. Sobre esse aspecto, Todorov (2009) expressa que

[...] o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo (TODOROV, 2009, p. 32-33).

Assim, se a própria condição humana é objeto da literatura, o leitor que a compreende como tal não se converterá em um especialista de análise literária, mas sim em um entendedor do ser humano (TODOROV, 2009, p. 92-93). Logo, representar a existência humana é o propósito da literatura que inclui leitor e autor. O leitor, por sua vez, não deve ser prescindido dessa contemplação, pois o homem também é o leitor e a literatura um diálogo entre esses atores. Portanto, nessa narrativa, o homem não deve ser encarado apenas como objeto, mas também como protagonista desse diálogo (TODOROV, 2009, p. 86).

Dessa forma, é possível compreender a literatura como elemento transformador já que, por meio dela, é possível conhecer e refletir sobre as questões que envolvem as relações humanas nos ajudando a conviver melhor no mundo. Sobre esse aspecto, Todorov (2009) aponta que

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 2009, p. 76).

Diante dos aspectos apontados pelos teóricos e por entendermos que a literatura está cada vez mais distante do ambiente escolar e, também, por acreditar em seu poder humanizador e transformador é que este trabalho se propôs a reafirmá-la na sala de aula dando o espaço que lhe cabe, promovendo, assim, por meio dela, o desenvolvimento do posicionamento crítico dos estudantes diante de sua realidade e do mundo que os rodeia para que ela se perpetue como prática cotidiana na sala de aula e fora dela.

2.5 LITERATURA NA ESCOLA

Diante de tantas possibilidades a serem desenvolvidas com os alunos durante as aulas de língua portuguesa, elegemos a literatura como ponto de partida para aprimorar não só as capacidades intelectuais, mas também (e sobretudo) para promover o processo de evolução dos estudantes como seres pertencentes ao seu meio e participantes ativos de sua realidade, além de oferecer outro modo de discurso/conhecimento sobre o mundo, que se difere de outros de tradição histórica e científica. Isso porque acreditamos que a literatura tem o poder de transformar, de abrir horizontes e de ampliar o senso crítico de mundo nos leitores em desenvolvimento. Por outro lado, o dia a dia em sala de aula nos mostra a falta de contato dos discentes com a literatura, o que provoca sérias consequências, desde as mais elementares, como a dificuldade com o vocabulário e com a ortografia, até as mais profundas como refletir sobre os mais variados assuntos que envolvem sua própria existência. Essas são algumas das razões que justificam a realização deste trabalho, na tentativa de levar experiências de leitura literária que buscam o despertar da leitura não só de textos, mas também da realidade que os rodeia.

Sobre as questões que envolvem literatura e escola, Zilberman (2008) em seu texto *O papel da literatura na escola*, revela que as discussões referentes à leitura e ao papel da literatura no ensino se ampliam no final da década de 70, momento em que o país passava por um período que a autora chama de “descompressão do regime militar”, pois havia sido extinto o AI-5 e surgiam as manifestações populares pedindo por eleições diretas para presidente. São nessas circunstâncias que pesquisadores das áreas de Letras e de Pedagogia formam um movimento amplo devido à preocupação com os rumos que a escola brasileira tomaria a partir de então. Desse modo, surgem algumas iniciativas em prol do desenvolvimento da leitura e da literatura nas escolas (ZILBERMAN, 2008, p. 12).

A partir das discussões desses movimentos formados que envolviam as questões de aprendizagem e o uso da língua portuguesa, a literatura acabou recebendo uma valorização específica, pois era atribuída a ela a ideia de superação dos problemas da sala de aula com relação à leitura e à escrita. Zilberman (2008) descreve que “A literatura encarnava a utopia de uma escola renovada e eficiente, de que resultavam

a aprendizagem do aluno e a gratificação profissional do professor” (ZILBERMAN, 2008, p. 13).

Zilberman (2008) aponta, ainda, que muitas décadas se passaram e as mudanças ocorreram para melhor, menos para a escola:

Tudo o que mudou parece ter mudado para melhor – menos a escola, com suas conseqüências: a aprendizagem dos alunos, a situação do professor, as políticas públicas dirigidas à educação, para não se mencionarem as condições de trabalho, onde predomina a insegurança, e o espaço físico das salas de aula, degradado e degradante. Onde deveria reinar a mesma euforia, predominam a desolação, o desestímulo, os sentimentos de decepção e de fracasso (ZILBERMAN, 2008, p. 14).

Em outras palavras, os problemas educacionais não só persistem como seguem somando novas razões a antigas queixas. A escola pública segue empobrecida, professores continuam mal remunerados e esquecidos pelo poder público. Todavia, esses mesmos professores são cobrados por resultados negativos nas avaliações de grande escala (ZILBERMAN, 2008, p. 14).

Com relação à leitura, que é considerada a base do ensino e da qual muito se espera, Zilberman (2008) questiona: “que tipo de literatura caberia à escola estimular?” (ZILBERMAN, 2008, p. 15). Durante muito tempo essa resposta era fácil de enunciar, já que a escola se destinava às elites que se identificavam facilmente com a língua padrão e com a literatura canônica. A partir do momento em que ocorre a expansão da escola devido aos processos de modernização, industrialização, migração do campo para as áreas urbanas e crescimento populacional, aquela resposta não se mostrou mais satisfatória, visto que os novos grupos não se identificaram com a norma culta e não conheciam a tradição literária (ZILBERMAN, 2008, p. 15). Logo, “a leitura de textos apresenta-se como prática inusitada, e a literatura, em boa parte das escolas nacionais, como um alienígena, sobretudo nas que atendem aos segmentos populares, mesmo em grandes centros urbanos” (ZILBERMAN, 2008, p. 15).

A autora argumenta sobre o excesso de responsabilidades atribuídas aos professores e às escolas que, muitas vezes, terminam com resultados negativos:

É igualmente sob esse prisma que se pode entender por que os “ombros” do professor “suportam o mundo”, visto que são atribuídas a ele várias e distintas

missões: alfabetizar, facultar o domínio, pelo aluno, do código escrito, formar leitores qualificados de textos literários. Talvez por serem muitas as tarefas e as condições de trabalho provavelmente precárias, escola e professores raras vezes alcançam qualquer um desses resultados, a se acreditar nos testes a que são submetidos os estudantes, quando se revelam pouco aptos aos tipos de leitura indicados (ZILBERMAN, 2008, p. 15).

Todas essas questões levaram a teórica a fazer um questionamento retórico: “como formar leitores competentes de textos escritos informativos e, simultaneamente, bons apreciadores de literatura?” (ZILBERMAN, 2008, p. 15).

A autora segue fazendo um levantamento histórico sobre o percurso da literatura na escola. De acordo com suas pesquisas, a literatura está presente na escola desde o surgimento dessa instituição. Segundo Zilberman (2008), existem relatos que desde os sumérios - a quem se atribui a invenção da escrita - já se estabelecia uma transmissão de textos canônicos por meio dos sacerdotes. Entretanto, o modelo escolar que ainda subsiste é o modelo grego dos sécs. V e IV a. C, “que conferiram à poesia e à prosa a função de transmitir um padrão linguístico e um patrimônio cultural aos jovens [...]” (ZILBERMAN, 2008, p. 16).

Em seguida, Zilberman (2008) expõe que “a experiência da leitura decorre das propriedades da literatura enquanto forma de expressão, que utilizando-se da linguagem verbal, incorpora a particularidade dessa de construir um mundo coerente e compreensível, logo, racional” (ZILBERMAN, 2008, p. 17). Esse universo, por sua vez, vai se alimentar da fantasia do autor aliada à racionalidade da linguagem de modo que se possa lidar com a ficção sem perder o contato com a realidade. Desse modo

a literatura não deixa de ser realista, documentando seu tempo de modo lúcido e crítico; mas revela-se sempre original, não esgotando as possibilidades de criar, pois o imaginário empurra o artista à geração de formas e expressões inusitadas (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

A autora explica que ainda que

Dúbia, a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

Para Zilberman (2008), a leitura do texto literário constitui um caráter de sintetizar, permitindo, assim, que o alcance a alteridade sem perder sua própria subjetividade e história. “O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto” (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

A leitura também estimula o diálogo, pois o leitor tende a socializar sua experiência e a confrontar suas conclusões com a de outros leitores, não se tratando, assim, de uma atividade egocêntrica mesmo que num primeiro momento exercida de forma individual e solitária (ZILBERMAN, 2008, p. 17-18).

Zilberman (2008) expõe ainda que exercitar a leitura é o primeiro passo para se aproximar da literatura, apesar de a escola dificilmente ter promovido essa aproximação sem estar condicionada a outras tarefas de ordem pragmática. Logo, a autora afirma que

O exercício da leitura do texto literário em sala de aula pode preencher esses objetivos, conferindo à literatura outro sentido educativo, auxiliando o estudante a ter mais segurança relativamente às suas próprias experiências (ZILBERMAN, 2008, p. 18).

Os estudos de Zilberman (2008) foram importantíssimos para que pudéssemos compreender o percurso da literatura nas escolas desde os sumérios e, aqui no Brasil, como ela se estabeleceu a partir do período pós-ditadura militar. Foi possível entender também as dificuldades e os entraves que historicamente professores têm passado para tentar oferecer uma educação de qualidade. A autora nos mostra a importância de se manter as práticas de leitura literária na escola, sobretudo por sua capacidade transformadora. São essas as razões que nos fazem acreditar que o trabalho com a literatura tem mesmo um caráter emancipador.

Ainda sobre a importância da literatura na escola Lajolo (2000) afirma que

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos (LAJOLO, 2000, p. 106).

Outra estudiosa das questões que envolvem literatura e ensino é a professora Maria Amélia Dalvi. A pesquisadora pensa a questão da educação literária como um grande desafio que vai além da questão de formar leitores. De acordo com Dalvi (2018), o que se faz atualmente com relação à educação literária pode ser caracterizado como um reducionismo, já que a ideia de educação é muito mais ampla do que aquela associada à escola e porque a ideia do que seja literário transcende os limites disciplinares da sala de aula. Além disso, para Dalvi (2018), parece um pouco ousado dizer que alguém educa literariamente outra pessoa com a finalidade de formar um leitor de literatura, e isso se deve muito ao fator limitador de como a formação leitora é concebida (DALVI, 2018, p. 14-15). Para a pesquisadora

Uma educação literária efetiva precisa ir além de ensinar a ler textos literários. É necessário defrontar o sujeito com a complexidade (cultural, social, histórica, econômica...) das práticas atinentes ao literário, para que o próprio sujeito possa entender que literatura não se reduz à escrita e à leitura de obras: há toda uma intrincada e sedutora teia de trabalho, filiação, valoração e escolhas que, se não vem à tona, fica esquecida, e não mobiliza e engaja os sujeitos que têm diferentes interesses, perfis, modos-de-ser no mundo (DALVI, 2018, p. 15).

A autora afirma que a educação literária deve, sim, contemplar a escola, a disciplina de língua portuguesa e o professor de literatura como participantes ativos nesse processo, mas não deve desconsiderar “outros partícipes sem os quais o literário e o processo educativo não acontecem”. Logo, a educação literária deve considerar, além do campo artístico-cultural, o campo filosófico e os “diferentes campos do conhecimento científico” (DALVI, 2018, p. 15-16).

Dalvi (2018) concebe a educação literária como algo que contempla a escola, mas que não fica restrita a ela. Para a pesquisadora, outros atores do campo artístico-cultural, filosófico e científico são necessários para que o literário e o processo educativo ocorram, pois esses diferentes círculos de conhecimento permutam entre si a todo o tempo e para que a educação literária se efetive, é necessário que os sujeitos tomem dimensão dessas complexidades para, ao menos, reverter a ideia de que a literatura é algo de menor importância, assunto antigo, ligado a pessoas ociosas que não encaram a realidade (DALVI, 2018, p. 16). Dessa forma, segundo Dalvi (2018), outros espaços e experiências devem ser incorporados à educação literária como bibliotecas, clubes de leitura, teatro, programas midiáticos, cineclubes e toda a cadeia que envolve as formas de existir do literário. Portanto, nas palavras de Dalvi (2018), “uma educação

literária que faça jus à ideia de educação que defendo precisa dimensionar ao sujeito em formação essa complexidade – e prepará-lo para atuar de modo crítico, ativo e responsável nela” (DALVI, 2018, p. 16).

Por outro lado, Dalvi (2018) reconhece a realidade da educação literária no contexto escolar. A pesquisadora elenca uma série de fatores que podem exercer influência direta nas práticas de leitura literária na esfera escolar, dentre eles: a) os currículos esvaziados a que professores são submetidos no âmbito de graduação e de mestrado que apontam na direção de uma formação prática em detrimento de uma formação e reflexão teórica; b) a falta de reflexão e participação política, o que pode incidir em riscos de empobrecimento da educação escolar, sobretudo para os mais pobres; c) as práticas de leitura literária fragmentadas e voltadas para atender às demandas de exames em larga escala em lugar de experiências individuais e partilhadas de leitura integral; d) a descontinuidade de políticas de promoção do livro e da leitura no país; e) as ideias de projetos opressores como o Escola sem partido e os riscos de que essas ideias possam avançar por todo o sistema literário (DALVI, 2018, p. 17).

Para reagir a esse cenário, a autora propõe um “plano emergencial de trabalho” (DALVI, 2018, p.17), que consiste em: reconhecer que as escolhas literárias e educacionais são políticas e ideológicas que se articulam e se desdobram historicamente na realidade social; reconhecer a educação literária como atividade para a produção de humanidade no indivíduo; defender a qualidade advinda da comparação e ampliação de repertório, bem como se munir de instrumentos teórico-conceituais em que se possa, inclusive, questionar os saberes até então conhecidos; defender a ideia de que o aprendizado ocorre por mediação e não pelo simples contato entre sujeito-objeto; ter a consciência de que, para além de garantir a circulação de textos literários, é preciso “assegurar o ensino-aprendizagem de seus múltiplos modos de materialização/existência e de seus múltiplos modos de apropriação/resposta em diferentes situações sócio-histórico-culturais com propósitos sociais diversos” (DALVI, 2018, p.18); atuar na causa da reformulação dos cursos e programas de formação docente com pauta político-estratégica; garantir uma formação pedagógica para a educação literária do professor que contemple um aprofundamento na literatura e toda a complexidade de sua existência nas sociedades de modo que seja possível formar

mediadores experientes e capazes de mediar o processo de educação literária (DALVI, 2018, p.18).

A pesquisadora pondera que a experiência de leitura, de escrita e de discussão literária na escola é, sim, necessária, mas que somente isso não basta. É preciso também mobilizar o processo de formação de sentidos que a literatura oferece para “sofisticar nossa inteligência, nossa emoção e nossa sensibilidade, para complexificar e lançar adiante nossa vida intra e intersubjetiva” (DALVI, 2018, p.19). É necessário, portanto, que a literatura com toda a sua complexidade e fluidez seja central, nuclear nos processos de educação (DALVI, 2018, p.19).

Diante dessas questões, Dalvi (2018) esclarece:

A educação literária que defendo e os leitores de literatura que espero que essa educação literária forme não cabem em um rol de competências e habilidades, não são mensuráveis a partir de um rol de descritores compatíveis com testes padronizados de múltipla escolha aplicados por professores pouco autônomos – e, eles mesmos, com uma formação literária precária e com condições de trabalho iníquas, do ponto de vista de salário, valorização, tempo de estudo e planejamento de aulas (DALVI, 2018, p.19).

A pesquisadora considera, por fim, que

Educar literariamente a partir da experiência de leitura mediada, da compreensão das relações que a literatura estabelece com a realidade social, da identificação das relações entre textos e da produção de sentidos múltiplos possibilita, progressivamente, que os sujeitos pensem e se posicionem de maneira crítica sobre textos e sistemas literários, o que é crucial para a formação de leitores autônomos – da palavra, e principalmente do mundo (DALVI, 2018, p. 20).

Os preceitos de Dalvi (2018) contribuem para a validação da nossa pesquisa a partir do momento que as ideias defendidas aqui se alinham ao pensamento da pesquisadora em relação à literatura e suas múltiplas possibilidades de transformação da condição humana. Dessa maneira, esperamos que vivenciar experiências plenas de leitura literária no ambiente escolar possa ser uma semente plantada para que alunos e alunas entendam a importância da literatura em seu desenvolvimento interior. Diante dos pressupostos teóricos apontados por Zilberman (2008) e Dalvi (2018), nosso trabalho seguiu considerando a leitura literária na escola como elemento central. Isso porque identificamos que a leitura - mais particularmente a leitura de textos literários - não fazia parte do cotidiano dos escolares envolvidos na pesquisa e, por isso, vimos a necessidade de incluir a literatura de forma mais efusiva nas aulas de

língua portuguesa. Porém, ocorreu o seguinte questionamento: que literatura levar para os estudantes? Sob qual aspecto essa literatura seria abordada? Foi então que em conversas com o professor e orientador Dr. Nelson Martinelli Filho surgiu a ideia - e a necessidade, sobretudo pelo momento em que o país passava de grande instabilidade política e de ameaças à democracia - de levar textos ligados à ditadura militar para serem apreciados e discutidos na escola. O interesse e a afinidade com as ações de resistência contra a ditadura militar no Brasil despertaram mais uma vez a vontade de avançar nas pesquisas sobre o tema. Dessa forma, chegamos até a literatura de testemunho produzida por presos políticos que descreveram suas experiências de dor e sofrimento no cárcere. Percebemos no testemunho literário dos encarcerados uma relevante maneira de incentivar a leitura dos estudantes, mostrando para as gerações contemporâneas e vindouras as atrocidades cometidas pelo regime de exceção, com o intuito de provocar a reflexão sobre as ações de barbárie ocorridas no período em questão na tentativa de evitar a desmemória de tais ações, assim como despertar reações de alteridade com aqueles que sofreram. Logo, é preciso entender que a formação desse leitor não se trata apenas da formação literária, mas passa primeiro pela formação do sujeito diante da história aliada à fundamental importância da transmissão de uma memória comprometida com as vítimas da ditadura.

À vista das várias possibilidades de textos e de autores que relataram sua vivência nos porões da ditadura, como Pedro Terra, Gilney Viana, Lara de Lemos, Alípio Freire, Marcelo Mário de Melo, Carlos Marighella - isso só para ficarmos no âmbito da poesia - chegamos ao nome de Alex Polari de Alverga. O fato de o autor descrever sua dolorosa experiência na prisão por meio de poemas foi determinante para que decidíssemos por analisar sua obra e por utilizá-la em sala de aula como prática de leitura, pois gostaríamos de apresentar aos leitores algo da ordem do sofrimento para que, de certa forma, pudéssemos aprender, por intermédio da literatura, a reagir à dor do outro e a considerar o sofrimento alheio, sem ignorar a violência a que muitos são submetidos. Diante disso, encontramos na poesia de Alex Polari a mais profunda expressão da dor, pois contribui para transmitir o cotidiano e o horror do cárcere que, mesmo nos dias de hoje, continuam a ser negados pelos órgãos militares. Dessa maneira, o conhecimento da realidade vivida pelos presos políticos depende fundamentalmente dos testemunhos, sem os quais seria difícil imaginar o que se

passou nas celas e nas salas de tortura. Esses testemunhos que, tradicionalmente, são narrativos ou por meio de depoimentos, ganham na poesia uma nova forma de expressão. Assim, este trabalho busca também cumprir a importante tarefa de reconhecer o valor histórico e documental da poesia do cárcere.

Outros motivos que nos levaram a priorizar o gênero poema foram: o fato de ainda haver poucas pesquisas que envolvem a literatura de testemunho em versos, logo, poderíamos contribuir com outros pesquisadores do testemunho, desenvolvendo nossa investigação considerando essa categoria de textos; e o fato de entendermos que a poesia merece um papel de destaque nas aulas de literatura, sobretudo, por sua capacidade de exprimir os sentimentos mais profundos da subjetividade humana. Desse modo, estaríamos promovendo a leitura de poemas nas práticas literárias em sala de aula, ressaltando o trabalho estético e o compromisso ético do texto literário.

Dessa forma, elegemos a obra *Inventário de cicatrizes* para ser analisada nesta pesquisa. Para tanto, foram selecionados doze poemas dessa publicação que versam sobre dor, sofrimento, tortura, solidão, injustiça, resistência e morte. Outros textos da obra foram preteridos por julgarmos serem inadequados para a faixa etária com a qual a pesquisa se realizou (entre 14 e 15 anos) por conterem muitas expressões com conotação sexual e palavras de baixo calão, termos que não são condizentes com o ambiente escolar (e com a idade dos estudantes em questão), além de descrições explícitas de tortura que poderiam disparar gatilhos emocionais não desejados. Contudo, cabe aqui uma ressalva: mesmo que alguns poemas de *Inventário de cicatrizes* tenham ficado de fora da nossa seleção pelos motivos apontados acima, entendemos que os textos elencados para a leitura em sala de aula mantêm a força, a dureza e a expressão da poesia de Alex Polari com o mesmo grau de importância dos outros que não foram escolhidos.

Diante de algumas reflexões, surgiu o seguinte questionamento: mas se o testemunho na literatura é uma forma de expressão da dor e do sofrimento, por que submeter adolescentes a esse tipo de texto?

Como já dito, um dos motivos de apresentarmos aos estudantes textos que tratam de dor e sofrimento é o fato de tentarmos aprender a lidar com a dor do outro e a poder reconhecer e a se identificar com as vítimas de violência, de maneira a formar sujeitos

conscientes do compromisso com a alteridade. Além disso, o motivo pelo qual temas como autoritarismo, prisão e tortura devem ser tratados entre crianças e adolescentes se deve ao fato de que apresentar textos que retratam apenas o universo infantil, de beleza e fantasia não contribuem para o crescimento e amadurecimento desse público. José Saramago, em entrevista concedida ao jornal *Folha de São Paulo*, afirma: “A meu ver, uma das opiniões erradas que circulam sobre as crianças é que só lhes convém o que designamos por literatura infantil. A criança deveria ler livros que estivessem acima da sua compreensão imediata” (SARAMAGO, 2001). Sendo assim, devemos oferecer também aos estudantes leituras que são consideradas acima de sua “compreensão imediata” de modo que eles se sintam desafiados a atingir um grau de conhecimento além de sua aptidão vigente.

Saramago (2003) afirma também que a literatura gozosa, que é aquela feita sobre o que já se conhece, não apresenta qualquer tipo de dificuldade e que, portanto, não demanda nenhum esforço e não contribui para o desenvolvimento. Para o escritor, a literatura nem sempre tem de ser feliz, nem sempre tem de dar gosto. Além do mais, a tristeza também tem a sua beleza e a melancolia o seu lugar. Por isso, segundo Saramago (2003), se a criança estiver triste, melancólica, devemos respeitar o seu momento, pois esses sentimentos também a fazem crescer. Muitas vezes, nas palavras do autor, “a criança cresce mais à sombra que ao sol”. Portanto, devemos deixar o hábito de achar que a criança deve sempre estar feliz (SARAMAGO, 2003). Logo, é possível, sim, inserir alguns temas mais delicados para serem discutidos e absorvidos pela criança sem que isso seja, necessariamente, prejudicial à sua evolução, e a literatura pode favorecer a discussão desses temas. A literatura pode, inclusive, ser o meio para compreensão e elaboração dos próprios sofrimentos do sujeito, além de ampliar a capacidade de sensibilização diante do sofrimento do outro, pois ela também trata da complexidade humana e do mundo interior e subjetivo dos indivíduos, discutindo, muitas vezes, a amplitude do ser e de sua existência no mundo.

O professor e pesquisador Marcelo Ferraz de Paula corrobora a ideia de que a leitura dita fácil porque imediata, a que não provoca o leitor, é tida como prazerosa pelo senso comum, e ressalta que, para Saramago, a experiência literária dolorosa também pode edificar e, por isso, é imprescindível como parte de uma educação emocional. O pesquisador pontua que, diferentemente dos livros de autoajuda que tem como

finalidade “anestesiando todo e qualquer sofrimento psíquico”, a literatura dita autêntica constantemente “volta-se para o estado de angústia, para a catarse”. Podemos, então, “encontrar enorme prazer ao nos identificarmos com as agruras de um personagem de um romance ou com o eu-lírico de um poema [...]” (PAULA, 2015, p. 126).

Outra questão levantada por Paula (2015) é a formação de leitores por meio da literatura. A esse respeito o autor expressa que

O riso inteligente, a aventura envolvente, o suspense que intriga também cumprem função importantíssima na formação dos leitores. Entretanto, diante do ritmo apressado de fruição semeado pela indústria cultural e do narcisismo que evita a todo custo a empatia e o reconhecimento problemático de si, valorizar a literatura como forma de verbalizar nossas tragédias, sociais e individuais, pequenas e grandes, torna-se uma tarefa fundamental para aqueles engajados na formação de leitores proficientes, sensíveis e críticos (PAULA, 2015, p. 126).

No debate sobre os rumos da literatura, as obras testemunhais ocupam um espaço que não atende às demandas de prazer estético de divertimento sem compromisso. No lugar disso, “o testemunho resgata acontecimentos desagradáveis, às vezes indigestos, como a dor, o luto, a violência” (PAULA, 2015, p. 128). Mesmo assim, como afirma o pesquisador, há muitos registros de práticas exitosas envolvendo textos testemunhais (PAULA, 2015, p. 128).

Pinheiro (2018) contribui com a discussão reforçando a ideia de que a literatura ligada a temas que abordam questões mais violentas pode ampliar o universo de leitura dos alunos. Para o autor,

Há muitas experiências que a criança e o adolescente não viveram, não conhecem e, portanto, não poderão sugerir. Nessa perspectiva, devemos levar aos nossos alunos textos novos que poderão integrar seu universo de leitura. Não é aconselhável ficar apenas nos temas que foram sugeridos por eles. Às vezes, temas “pesados” - como a guerra, a violência - possibilitam experiências riquíssimas: discussão, apreensão de imagens, ritmos, causas e consequências da guerra etc. (PINHEIRO, 2018, p. 23).

É preciso lembrar, ainda, Adorno (1995), quando diz que, de acordo com os princípios da psicologia profunda, a personalidade de um indivíduo, inclusive aqueles que podem cometer crimes no futuro, é moldada durante a primeira infância. Portanto, a educação destinada a prevenir a repetição de comportamentos prejudiciais deve se concentrar nessa fase inicial da vida. Desse modo, o teórico alerta:

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes. Evidentemente não tenho a pretensão de sequer esboçar o projeto de uma educação nesses termos (ADORNO, 1995, p. 123).

Podemos citar também o fato de os adolescentes na etapa de nono ano do ensino fundamental, segmento de nossa investigação, já mostrarem certa maturidade para lidar com temas caros à sociedade, como aqueles que envolvem relações de violência, muitas vezes, vivenciadas por eles em seu cotidiano, já que muitos moram em áreas de periferia com a presença do tráfico de drogas e de constantes ações policiais carregadas de desrespeito e de truculência com a comunidade. Entendemos, então, que esses adolescentes não devem ser blindados de temas delicados que incluem tratamentos severos por parte do Estado, para que essas formas de tratamento não sejam naturalizadas. Logo, as leituras literárias propostas se apresentam como aliadas para revelar que desde a ditadura militar o autoritarismo está presente no dia a dia das operações policiais e que, por isso, devemos ter uma postura crítica diante dessas atividades, como a de não aceitar que excessos por parte dos agentes armados possam acontecer.

Seja como for, a literatura se mostra como um importante caminho a ser seguido, pois colabora para o desenvolvimento dos estudantes e, por isso, é imprescindível que ela esteja presente na escola e faça parte dos planejamentos dos professores e professoras de língua portuguesa, acima de tudo, no ensino básico.

2.5.1 A poesia na escola

Como vimos, as experiências de dor e violência retratadas por meio de textos literários podem contribuir para a formação de leitores críticos e atuantes, nos campos individual e coletivo. Dessa forma, encontramos na poesia um meio de apresentar a literatura de testemunho não só por ser a expressão da subjetividade, mas também por ser a poesia, provavelmente o gênero literário “menos prestigiado no fazer pedagógico” (PINHEIRO, 2018, p. 11). Se existe um desinteresse pela literatura de maneira geral,

quando se trata de poesia esse distanciamento se agrava entre os mais jovens, como mostram pesquisas realizadas com estudantes em turmas finais do ensino fundamental e do ensino médio e apontadas por Pinheiro (2018) na obra *Poesia na sala de aula* (PINHEIRO, 2018, p. 11).

Parte desse afastamento da poesia pode ser explicado pela ausência, ou, pelo menos, pela pouca frequência desse gênero na sala de aula, pois professores e professoras priorizam o trabalho com textos em prosa por considerá-los mais fáceis de entendê-los, de compreender a mensagem, de interpretá-los e de analisá-los (PINHEIRO, 2018, p. 12). Segundo Pinheiro (2018), a falta de envolvimento com o gênero também se deve a pouca indicação de livros de poemas pelas instituições de ensino que resultam no reduzido número de obras nos catálogos das editoras.

Apesar de todos os percalços que num primeiro momento podem desencorajar os docentes no trabalho com a poesia, julgamos que, ainda assim, é válido considerar esse gênero nas aulas de literatura. Isso se deve muito à função social desempenhada pela poesia.

Eliot (1991) informa que a poesia desempenhava propósito social desde a Antiguidade, quando era entoada em hinos ou utilizada em rituais religiosos (ELIOT, 1991, p. 29). Porém, para o teórico, a função social primordial da poesia é aquela ligada ao prazer. Sobre esse aspecto, esclarece:

Então, se quisermos encontrar a função social fundamental da poesia, devemos procurar primeiramente suas funções mais óbvias, as que se tem que cumprir em todo caso. A primeira, da qual, creio, podemos ter certeza, é a de dar prazer. Se me for perguntado que tipo de prazer, só poderei responder: o tipo de prazer que a poesia dá, e isso simplesmente porque qualquer outra resposta levar-nos-ia muito adiante, no campo da estética, e chegaríamos à pergunta geral sobre a natureza da arte (ELIOT, 1991, 32).

Sobre a poesia, de certa maneira, engajada, aquela em que a forma de expressão do poeta versa sobre assuntos com os quais ele concorda ou não, pode despertar nas pessoas uma reação de desconsiderar aquilo como poesia, se, por exemplo, a opinião do poeta for de encontro com a visão de mundo desse leitor. Porém, a boa poesia se sobrepõe a essas questões e sempre permanece. Nas palavras de Eliot (1991):

As pessoas, às vezes, desconfiam de toda poesia que tenha uma determinada finalidade: poesia na qual o poeta esteja defendendo pontos de vista sociais, morais, políticos ou religiosos. São com mais facilidade levados a dizer que não

consideram aquilo poesia quando discordam do ponto de vista em questão; assim como outras pessoas frequentemente consideram algo como verdadeira poesia porque expressa uma opinião com a qual estão de acordo. Devo dizer que o fato de o poeta estar usando sua poesia para defender ou atacar uma atitude social não tem importância. A má poesia pode ter um momento de sucesso se o poeta está refletindo uma atitude popular do momento; mas a verdadeira poesia sobrevive não só a uma mudança de opinião popular, como à total extinção do interesse nos assuntos que tão profundamente agradaram o poeta (ELIOT, 1991, p. 31).

Além disso, o teórico expõe que a poesia sempre comunica uma nova experiência, expressa algo que experimentamos e para o qual não temos palavras, algo “que amplia nossa conscientização ou apura nossa sensibilidade” (ELIOT, 1991, p. 32).

Sobre o importante papel do poeta, o autor afirma que

Ao exprimir o que outras pessoas sentem, também ele está modificando seu sentimento ao torná-lo mais consciente; ele está tornando as pessoas mais conscientes daquilo que já sentem e, por conseguinte, ensinando-lhes algo sobre si próprias. Mas o poeta não é apenas uma pessoa mais consciente do que as outras; é também individualmente distinto de outra pessoa, assim como de outros poetas, e pode fazer com que seus leitores partilhem conscientemente de novos sentimentos que ainda não haviam experimentado (ELIOT, 1991, p. 34).

Eliot (1991) afirma ainda que a poesia é capaz de influenciar na sensibilidade de toda comunidade. Mesmo aqueles que não leem ou não apreciam poesia, acabam sendo influenciados por aqueles que foram afetados por ela. Como afirma o autor, “[...] é isso que entendo por função social da poesia no seu mais amplo sentido: que, proporcionalmente à sua qualidade e ao seu vigor, ela influencia a linguagem e a sensibilidade de toda a nação” (ELIOT, 1991, p. 38).

Para o trabalho com a poesia na escola, Pinheiro (2018) lista algumas condições que considera indispensáveis para se obter êxito. Para o autor, como a poesia configura um dos gêneros menos presentes na sala de aula, alguns procedimentos e cuidados específicos devem ser tomados, como por exemplo planejar as ações para tentar aproximar os alunos da poesia (PINHEIRO, 2018, p. 21).

A primeira condição indispensável que garantirá sucesso “é que o professor seja realmente um leitor com uma experiência significativa de leitura” (PINHEIRO, 2018, p. 22). Isso não quer dizer que ele deva ser um erudito, mas alguém que tenha a leitura como prática cotidiana e que, acima de tudo, goste de literatura. Isso fará com que ele transmita entusiasmo aos alunos, convencendo-os de que vale a pena ler poesia

(PINHEIRO, 2018, p. 22). Sabemos, porém, como dito anteriormente, que a rotina exaustiva de trabalho dos professores, com número elevado de alunos, às vezes exercendo suas funções em mais de uma escola, com pouco tempo para planejar aulas de qualidade e um excesso de trabalhos burocráticos, muitas vezes, não permitem que o professor tenha uma prática regular de leitura literária, mas isso não quer dizer que, mesmo com todas essas dificuldades, os professores que entendem a importância da literatura na vida dos estudantes e em sua própria vida não estejam praticando a leitura literária nas poucas oportunidades em que podem fazê-la.

A segunda condição é saber identificar quais são os interesses dos alunos e isso pode ser feito por meio de uma pesquisa, um levantamento informal, prático e direto. Identificados os interesses, o professor pode fazer a seleção de textos que atendam àquele público (PINHEIRO, 2018, p. 23). O pesquisador alerta, no entanto, que, algumas vezes, pela in experiência de leitura ou por outros motivos, os próprios alunos não saibam o que sugerir. Nesses casos, o professor poderá levar até eles textos para compor o seu universo de leitura (PINHEIRO, 2018, p. 22-23).

O autor também sugere que o ambiente de leitura seja adequado para o trabalho com a poesia. Para isso, ambientes como o pátio da escola, com uma música ambiente, são adequados para uma boa experiência de leitura (PINHEIRO, 2018, p. 24). É importante ressaltar, inclusive, que o contato do estudante com a leitura literária não deve se resumir àquele que ocorre dentro da escola. Sobre esse aspecto, Pinheiro (2018) afirma que

É fundamental conscientizar o aluno de que a leitura do livro não acabou na sala de aula. Ela deve continuar vida a fora... E se a experiência o tiver tocado mais fundamente, ele deverá retornar aos poemas, experimentá-los solitariamente. Esta é a meta: formar um leitor que prescindia do professor. Afinal, a escola, para o aluno, é uma etapa provisória (PINHEIRO, 2018, p. 60).

Podemos dizer, ainda, que a prática com a poesia nos oferece textos que promovem “uma convivência mais sensível com o outro, consigo mesmo, com os fatos do cotidiano, com a vida e com a linguagem” (PINHEIRO, 2018, p. 123-124). Porém, a poesia não é ensinada na escola, mas sim é uma convivência que se compartilha (PINHEIRO, 2018, p. 123-124). Nas palavras do autor:

A escola poderá oferecer uma aproximação mínima com a poesia. Somente a convivência cotidiana com ela pode nos levar a essa percepção do “mundo mais verdadeiro” de que nos fala o poeta. Para tanto, é bom lembrar: é o

professor que conhece sua turma e sabe que poemas indicar, que tipo de discussão pode estimular e como procurar sensibilizar os leitores mais recalcitrantes (PINHEIRO, 2018, p. 124).

Pilati (2017) apresenta uma visão bem contundente a respeito da poesia no contexto escolar. Para o autor, a poesia e a vida são apresentadas como se houvesse diferença entre elas, quando na verdade, não. Dessa forma, a poesia chega na sala de aula “com uma aura de solenidade que apaga suas relações com a vida real das pessoas” (PILATI, 2017, p. 16), o que leva a uma série de concepções teóricas por parte de professores e materiais didáticos que provocam um distanciamento entre os estudantes e a poesia. Corroborando os pressupostos de Candido (2011) sobre a força de influência que a literatura tem sobre as pessoas, Pilati diz que “*a poesia é práxis vital porque, assim como as outras artes, é capaz de refletir e de produzir a humanidade dos seres humanos*” (PILATI, 2017, p. 16).

Segundo Pilati (2017), na escola é comum vermos apenas uma versão limitada da verdadeira essência da poesia, que possui um grande potencial estético e humanizador da linguagem. Infelizmente, muitas vezes, esse potencial não é capturado na sala de aula, já que a poesia é apresentada de forma protocolar e mecânica, utilizando termos teóricos complicados e simplificações históricas grosseiras. Como resultado, esse potencial vital da poesia é perdido e a compreensão dos estudantes sobre ela acaba ficando bastante limitada.

O texto literário no ensino básico, então, como já nos alertou Lajolo (1982), fica a cargo de ser um apoio para a discussão sobre gramática, por exemplo, deixando de representar o papel principal nas aulas de leitura. Pilati (2017) aponta que, seja qual for a etapa de ensino

praticamente inexistem práticas pedagógicas que proponham sistematicamente o protagonismo do texto literário, seja ele em prosa ou verso. Mas me parece que, no caso da poesia, esse problema se agrava por despreparo, desconhecimento e falta de lugar no ambiente institucional. O resultado não poderia ser outro: os alunos se afastam da poesia porque ela lhes parece inacessível, banhada que está em manto de falso eruditismo e de leitura protocolar, beletrista e anódina, ligada ao que pregam os manuais de preparação para o vestibular e ao massacre teórico que lhe é impingido pela voracidade acadêmica (PILATI, 2017, p. 18).

Pilati (2017) pontua que é preciso haver um resgate de fundamentos da literatura que possam contribuir para que jovens possam se posicionar diante de um tempo histórico em que a alienação prevalece, pois, sem isso, o trato com o texto poético na escola

estará reduzido à mera formalidade, o que culmina no que o autor chama de “imobilismo de consciência” (PILATI, 2017, p. 20). Portanto, aqueles que se mostram insatisfeitos em relação ao mundo devem se posicionar favoráveis a uma educação que seja contrária ao immobilismo de consciência e a poesia pode ser uma grande aliada nessa questão, pois “a poesia mexe conosco, nos mobiliza e, por isso, não podemos deixar que a escola ou a academia contribuam para a sua paralisia” (PILATI, 2017, p. 20).

Pilati (2017) também nos fala da importância do poema composto em uma “forma estética íntegra que reflete a realidade” (PILATI, 2017, p. 29). Para o pesquisador:

Poemas, ao falarem do eu, da natureza, e da fantasia, falam também do mundo social. O mundo social é o que reconhecemos como o mundo das relações humanas, o mundo construído pelo trabalho dos homens, é o tecido comunitário onde a vida humana se desenvolve. Disso também (ou sobretudo) se fazem os poemas. Entretanto, não há paralelismo exato entre o poema e o mundo que ele reporta; o que não quer dizer que haja, em função disso, uma existência meramente autotélica para o poema (PILATI, 2017, p. 30).

Nosso trabalho se apoia nessas premissas de Pilati (2017), pois um dos nossos objetivos com esta pesquisa é exatamente discutir esse mundo social em que o estudante também está inserido, de forma que ele veja o que está a sua volta e se reconheça como parte integrante desse todo, podendo, inclusive, participar ativamente questionando e se posicionando de modo que seja integrado a essa sociedade e seja capaz de tomar consciência de seu lugar no mundo. Como afirma o autor, os poemas são capazes de despertar essa tomada de consciência e, por isso, a importância de mantê-los presentes, sobretudo, no ambiente escolar.

Nesse movimento, o papel do professor como mediador entre o texto literário e o leitor-aprendiz é fundamental para que as práticas de leitura se realizem de maneira aproveitável, já que, como afirma Pilati (2017) o poema condensa em si fatos exteriores a ele atribuindo a estes um novo valor que só pode ser avaliado de acordo com as normas de sua nova conformidade interna. A poesia seria, portanto, “uma forma de condensação da existência” (PILATI, 2017, p. 31).

A respeito do papel do professor como mediador de leituras literárias, Pilati (2017) expõe:

Desfazer essa cadeia progressiva de condensações dos fatos do mundo e das experiências do poeta, deslindando-lhe as determinações, é um pouco a tarefa do crítico literário. Essa tarefa de crítico literário é uma condição do exercício pedagógico da poesia em sala de aula. “Descondensar” a linguagem do poema é, portanto, a tarefa do crítico/leitor/professor. [...] o que faz o professor de literatura é fundamentalmente esclarecer o texto e tornar claros os mecanismos que utilizou para tal esclarecimento. Ao fazer isso, estaremos descobrindo e acentuando, aos olhos do leitor que é menos experiente do que nós, o valor de universalidade e de conhecimento do poema (PILATI, 2017, p. 31).

Pautado nos conceitos de Pilati (2017), nosso trabalho buscou realizar leituras mediadas e dialogadas dos poemas de Alex Polari. A mediação, no entanto, seguiu no sentido de orientar as leituras, buscando esclarecer possíveis pontos que, porventura, pudessem gerar alguma dificuldade de compreensão por parte dos participantes da pesquisa, mas limitando-se a estimulá-los a encontrarem suas próprias conclusões.

Outro ponto abordado por Pilati (2017) é o fato de a literatura não ser capaz de promover uma intervenção imediata ou uma transformação direta do mundo, já que seu poder é bastante limitado nesse sentido. Porém, a grande força da literatura está em sua capacidade de refletir o mundo por meio de uma complexa operação estética de transfiguração. O autor argumenta que a literatura é uma forma de conhecimento da vida humana, capaz de criar uma certa interpretação da realidade que nos torna mais conscientes das contradições e grandes questões inerentes à nossa condição social. Sendo assim, a literatura possui um grande potencial político, uma vez que criar e ler obras literárias é uma forma ativa de se familiarizar com essas questões e contradições, tornando-nos mais conscientes delas.

Sobre essa forma ativa de educação, Pilati (2017) expõe que uma educação literária ativa envolve pensar na educação como um meio de emancipação para os estudantes. Em outras palavras, a educação deve ser um processo dinâmico que nos ajuda a escapar da prisão da alienação criada pelo mundo capitalista e perpetuada pela educação burguesa. Isso requer a participação ativa tanto dos educadores quanto dos educandos. Sobre essa questão da emancipação o autor exprime que

emancipação significa algo como a *produção de uma consciência verdadeira* em relação a si mesmo e a respeito das relações que são estabelecidas com os outros sujeitos sociais. Educação, emancipação, leitura do texto e “leitura do mundo” estão, pois, intimamente relacionadas com a política, tomada aqui em sentido amplo (PILATI, 2017, p. 43).

Pilati (2017) defende categoricamente que o lugar da poesia é na escola. Porém, segundo o pesquisador, é urgente que se “desescolarize’ o ensino da poesia” (PILATI, 2017, p. 45). Para tanto, é necessário que se assuma o que o pesquisador chama de “caráter empenhado da educação” (PILATI, 2017, p. 45). O autor explica:

Esse caráter notadamente empenhado da educação deriva do fato de que o processo educativo é uma das mais eficazes formas de correção das desigualdades construídas pela reprodução do sistema capitalista e dos desvios desumanizadores de toda ordem, impostos às pessoas nesta etapa histórica que vivemos. A educação, sobretudo aquela proporcionada em instituições públicas e voltada às classes subalternas, é a grande via de acesso à construção de uma atitude de reflexão e de criação contra-hegemônica... (PILATI, 2017, p. 45).

Ainda sobre a desescolarização do ensino da poesia, Pilati (2017) afirma:

“Desescolarizar” a leitura da poesia é, fundamentalmente, fugir, de forma consciente, dessa rotina de mecanização, alienação e passividade, através do estímulo à produção de uma leitura pelos estudantes, o que jamais se dissocia da prática da expressão oral e da produção textual. Isso só se faz, a meu ver, se o professor se comportar como um exigente crítico literário, que rejeite as leituras ‘pré-moldadas’ e os formulários de leitura. [...] Assim, um “saber docente” fundamental para o professor de literatura é o de dominar a atividade de crítica literária, ou seja: ter habilidades e competências suficientes para saber o que fazer diante de um texto poético (PILATI, 2017, p. 62).

É possível notar que, assim como Lajolo (1982) e Pinheiro (2018), Pilati (2017) também destaca a importância que há na formação literária dos professores para que eles desempenhem um bom trabalho com a literatura no ambiente escolar. No entanto, voltamos a insistir que as condições de trabalho e de formação dos educadores estão longe de serem as ideais e, muitas vezes, não admitem que a prática de leitura literária faça parte de seu cotidiano, exigindo dos docentes um esforço hercúleo para que consigam levar aulas de qualidade para os educandos.

Pilati (2017) revela ainda que é crucial ter uma avaliação crítica do texto poético, utilizando meios para permitir que os alunos possam ler com mais discernimento crítico sobre a realidade ao seu redor ao longo de sua jornada educacional. Para o pesquisador:

Uma leitura crítica do mundo relaciona-se com a leitura crítica da palavra e, nesse caso, a prática da leitura da literatura pode ajudar de forma original e significativa, na construção, por parte do aluno, de certas “lentes” que facultam uma apreensão mais complexa da língua, da linguagem literária, das expressões humanas, das relações sociais, dos sentimentos, dos afetos, das emoções (PILATI, 2017, p. 68).

A obra de Pilati (2017) nos suscitou profundas reflexões acerca do nosso papel como docente de língua portuguesa, com a tarefa de levar o texto literário, mais especificamente a poesia, para o ambiente escolar. Nosso pensamento a respeito do papel da literatura - e da escola em si - se alinha aos pressupostos teóricos de Pilati (2017) em praticamente todos os aspectos, sobretudo nas questões que envolvem movimentos de desalienação e de desenvolvimento crítico dos estudantes acerca do mundo que o rodeia.

Depois de compreendermos os apontamentos feitos por Eliot (1991), Pinheiro (2018) e Pilati (2017), podemos afirmar que a experiência de leitura de poesia no ambiente escolar não é só bem-vinda, mas também necessária, e por motivos já mencionados anteriormente, como a capacidade que ela tem de influenciar a sensibilidade da coletividade, de retratar a realidade, de desenvolver o pensamento crítico e também para que ela se torne um gênero que frequente de forma mais assídua as aulas de língua portuguesa. Nossa tarefa, no entanto, é fazer com que a leitura de poemas (e de outros gêneros literários e textuais) transcenda os muros da escola e possa se tornar parte do cotidiano desses leitores em desenvolvimento.

3 ALEX POLARI: LITERATURA E RESISTÊNCIA

Alex Polari de Alverga nasceu em João Pessoa, na Paraíba, em 1950. Ainda criança foi para o Rio de Janeiro, onde passou a infância e a adolescência. Na época de estudante secundarista no colégio Pedro II, se identificou com os ideais marxistas, em plena ditadura militar, e começou a participar, em 1967, de reuniões de estudantes em que a pauta principal era a oposição ao regime de exceção em curso no país. Na obra *Em busca do tesouro*, o poeta mostra uma versão de como teria sido sua participação na resistência à ditadura militar:

“Vou ser comunista”. A resolução era de algumas semanas atrás. Desde então eu precisava assumir vínculos mais formais com a esquerda. Afinal de contas ia fazer 17 anos, o tempourgia. No ano anterior quando eu lera o Manual de Afanassiev, o Manifesto e outros livrinhos, eu tinha sentido a minha predestinação: “Eu vou ser comunista” (POLARI, 1982a, p. 42).

Nos momentos iniciais da atuação nos movimentos estudantis, Polari participou de ações de pouco impacto como pichações com palavras de ordem, pequenas passeatas, colocação de cartazes e distribuição de panfletos contra a ditadura e contra os acordos MEC-USAID. Dividia seu tempo entre essas pequenas ações e as tardes na praia onde surfava, se bronzeava e jogava voleibol.

A partir de 1968, a repressão começou a se intensificar. No final de março, após uma passeata por melhorias na educação e por melhores condições da comida servida no restaurante Calabouço - local onde refeições eram fornecidas para estudantes a preços populares e que funcionava como ponto de encontro estudantil de grande efervescência política -, a polícia assassinou o estudante Edson Luís com um tiro. Thomas E. Skidmore registra esse acontecimento da seguinte forma:

No centro da cidade, perto da Universidade Federal, havia outra queixa: um restaurante (“Calabouço”) onde os estudantes estavam exigindo melhor comida e término da construção do prédio. Em 28 de março houve uma manifestação no local e a polícia militar chegou pronta a agir com energia. Logo ouviu-se um tiro. Disparado pela polícia, atingiu o estudante Edson Luís de Lima Souto, que caiu morto (SKIDMORE, 1988, p. 152).

O funeral de Edson Luís, realizado no dia seguinte, se transformou numa grande passeata pelo centro do Rio de Janeiro com a presença não só de estudantes, mas também de participantes de outros setores da sociedade, como funcionários de escritórios, pais e mães e pessoas ligadas à direita. No dia 04 de abril, foi realizada a missa de 7º dia da morte do estudante Edson, na igreja da Candelária, também com

uma enorme participação popular. Ao término da celebração, “a multidão foi atacada a sabre pelos cavalarianos da polícia, atitude que apenas fez crescer o movimento de protesto” (SKIDMORE, 1988, p. 153).

Segundo Polari (1982a), sua participação foi ativa nos protestos originados pela morte de Edson Luís juntamente com outros estudantes e, com isso, ele foi se firmando aos poucos como militante de esquerda de oposição à ditadura. Sobre esse episódio o poeta relata:

Foi com o revólver em punho que os filhos da puta invadiram o restaurante do Calabouço e mataram o Édson Luís? Sei lá, o que interessa é que mataram e pronto, são uns filhos da puta ou não são?
A notícia correu rápida durante a noite. Na manhã seguinte, independentemente do nosso esforço, os colégios pararam espontaneamente. Havia uma unanimidade. Até setores da própria direita participaram das mobilizações. Os muros amanheceram pichados, as manchetes dos jornais afixadas nas paredes e centenas de alunos concentrados, à espera das palavras de ordem, e loucos por algum tipo de quebra-quebra (POLARI, 1982a, p. 54).

Em 13 de dezembro de 1968, foi decretado o Ato Institucional nº 5 (AI-5), que praticamente extinguiu os direitos individuais dos cidadãos. O documento previa a cassação de mandatos eletivos, suspensão dos direitos políticos, proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política, liberdade vigiada, suspensão da garantia ao *habeas corpus*, entre outros (BRASIL, 1968).

Com o AI-5 em vigor, o regime endureceu e os aparelhos repressores estavam respaldados e prontos para agir de forma mais enérgica. O que se viu, a partir de então, foi uma violência institucionalizada, inaugurando o que ficou conhecido como “anos de chumbo”. Grupos de resistência começaram a se formar e é nesse momento que Alex Polari passa a participar de forma mais objetiva dessas ações contra a repressão como ele próprio relata em depoimento prestado à Comissão Nacional da Verdade:

Cleber Peralta Gomes (Comissão Nacional da Verdade) – Como é que o senhor partiu para ações mais ativas? Movimentação armada, essas coisas.
Alex Polari de Alverga – Eu acho que foi depois do AI-5, em 68. Até então a nossa célula era mais política, de atividades políticas no movimento estudantil, formação teórica. Eu também dava assistência à base do Colégio André Maurois, que fazia parte dessa organização, e a partir daí não sei detalhar assim com precisão, mas, após o AI-5, foi quando se chegou às notícias de que tinha havido o racha do Partidão, como a gente chamava, e já havia assim uma grande movimentação dessas primeiras organizações que viriam se

tornar os grupos organizados a favor da luta armada. Essa discussão estava começando a ser mais efervescente dentro do meio estudantil e já radicalizando um pouco os posicionamentos (POLARI, 2014, p. 3).

Nesse período pós-68 começaram a surgir os grupos armados que constituíram a guerrilha urbana no país. As organizações armadas, no entanto, não eram uma novidade na América Latina. Desde os anos de 1950, a luta armada já existia em Cuba com grupos liderados por Fidel Castro e Che Guevara, que lograram êxito na derrubada do ditador Fulgêncio Batista. Essa campanha em Cuba foi uma das referências para que o feito se repetisse no Brasil (SKIDMORE, 1988, p. 171-172).

Com o surgimento dos grupos armados, Polari começou a aprender a utilizar armas de fogo e um dos locais onde os tiros eram praticados era o sítio da família de um dos integrantes da VAR-Palmares, primeira organização da qual Alex Polari participou. Sobre essa questão, o poeta revela:

Chegamos ao sítio. Nosso primeiro treinamento. “Ninguém segura o Setor Paramilitar!” Trem para Paracambi. Ônibus para Rodeio. Depois, um carro até a porteira do sítio. Levamos as armas numa mala, munição, material para bombas incendiárias. Ao todo eram 2 revólveres calibre 38, um 32, uma pistola 7,65 mm e um rifle. Éramos eu, Felipe, Ernesto, Ciro, Antero, Dimas e Gina.
[...]
Para os critérios da época, estávamos razoavelmente treinados. Uns tiros numa lata velha, outros num alvo de papelão, algumas noções de mira, evitar coices etc. (POLARI, 1982a, p. 104-105).

Nessa mesma época, o cenário começou realmente a mudar. A repressão de fato se tornava mais séria e violenta. Essa mudança era percebida pelos revolucionários, que notavam que a postura diante dos acontecimentos deveria ser outra. Havia uma preocupação de que deveriam ser feitas operações que envolvessem mais responsabilidade e protagonismo traduzidos num uso mais efetivo de armas: “Cada vez havia menos espaço para nossa brincadeira de fazer revolução. No entanto, fazíamos com extrema seriedade. Eu e Felipe discutíamos nossa situação, acreditávamos que nosso destino fosse rapidamente ingressar no setor armado” (POLARI, 1982a, p. 119-120).

Com o endurecimento do regime começou a haver um esvaziamento dos movimentos, já que a fase áurea do envolvimento da cultura da década de 60 com questões políticas começava a declinar. Artistas e intelectuais que antes juntavam forças com

os ativistas já não tinham mais a mesma disponibilidade e avidez de antes, fazendo com que o movimento dos grupos mais radicais ficasse isolado.

O distanciamento dos movimentos culturais fez com que Alex Polari refletisse sobre suas aspirações artísticas e vontade de se expressar poeticamente. No entanto, o dever de combatente revolucionário, naquele momento, parecia estar acima de qualquer realização pessoal. Sobre esse período o poeta relata:

Vez ou outra tinha ímpetos de retomar minhas veleidades literárias. Desde cedo cometia poemas, peças e contos a cada desilusão amorosa. A cada dia que passava, porém, isso ficava mais distante. “Escreverei minhas grandes obras, meus grandes romances na vida mesmo... eu serei meu próprio romance, autor e personagem”, era como eu me consolava (POLARI, 1982a, p. 120).

Polari (1982a) expõe que as grandes passeatas de antes haviam logrado êxito devido a uma unidade existente entre política e cultura contra um adversário comum, mas que agora não havia mais, pelo menos de forma direta, essa ligação:

A guerrilha nasceu, portanto, sem uma cultura que a acompanhasse. Nasceu sem artistas, poetas, críticos, romancistas, teatrólogos, dançarinos, terapeutas, escritores. Como tal, nasceu sem raízes em sua própria classe. Quem nasce sem uma cultura, ou quem, com o tempo, não consegue expressar uma representação cultural do dia a dia de sua práxis é porque já nasceu morto, é porque está condenado ao fracasso (POLARI, 1982a, p. 123).

Já na clandestinidade, Alex Polari participou de diversas ações armadas como assaltos a bancos e a comércios. Participou, inclusive, de algumas operações comandadas por Carlos Lamarca, dentre elas uma expropriação na casa da secretária de Adhemar de Barros, ex-governador de São Paulo, notório corrupto e apoiador do golpe de 64. Na ocasião, os membros da VAR-Palmares - onze homens e duas mulheres - entraram na casa se identificando como agentes da polícia federal em busca de material subversivo e levaram um cofre com cerca de 2,6 milhões de dólares da residência, o que garantiu estabilidade nas incursões do grupo por certo período, porém, não se sabe ao certo onde todo esse dinheiro foi parar (GASPARI, 2014, p. 54-56). Sobre essa ação de expropriação Polari descreve que

Todo esse dinheiro representava na época cerca de 12 bilhões de cruzeiros antigos (ao câmbio de hoje, mais de 300 milhões de cruzeiros novos), quantia suficiente para montar toda a infra-estrutura clandestina da organização,

manter quadros, aparelhos, armas e ainda sobrar dinheiro para uns dez anos de guerra revolucionária. [...]

[...]

Todos ficamos emocionados. Aquino era sobrinho do “Dr. Rui”, apelido dado à secretária íntima, conselheira e amante do ex-governador Adhemar de Barros. Sobre sua guarda estava o cofre com os dólares e papéis comprometedores fruto das conhecidas ladroagens de um político cujo lema oficioso para sua campanha era na época: “Adhemar rouba, mas faz!” (POLARI, 1982a, p. 92-93).

Contudo, as ações mais relevantes que tiveram a participação de Polari talvez tenham sido as que envolveram os sequestros dos embaixadores alemão e suíço pela VPR.

Durante a ditadura, guerrilheiros de grupos distintos sequestraram quatro embaixadores em momentos diferentes. O primeiro deles foi o embaixador americano Charles Burke Elbrick em setembro de 1969. Em troca da liberdade do embaixador, os revolucionários exigiam a libertação de 15 presos políticos, que sofriam nos porões da ditadura nas mãos dos torturadores, além da leitura de um manifesto revolucionário em todas as rádios brasileiras (SKIDMORE, 1988, p. 204).

Em março de 1970, o cônsul geral do Japão, Nobuo Okuchi, foi levado e mantido em cárcere até que 5 presos políticos indicados fossem enviados para o México (SKIDMORE, 1988, p. 234).

Em junho do mesmo ano, a VPR sequestrou, no Rio de Janeiro, o embaixador da Alemanha Ocidental Ehrenfried von Holleben. Como resgate, o grupo pediu a libertação de 40 prisioneiros especificados e a publicação de outro manifesto que criticava duramente a ditadura (SKIDMORE, 1988, p. 235). Alex Polari participou ativamente dessa ação: “Eu era do grupo armado e tinha uma especialidade em veículos. Era um bom abalroador de veículos, tanto que foi a minha função nos dois sequestros, estava ligado com motorista” (POLARI, 2014, p. 5).

Sobre esse episódio, o ex-guerrilheiro relata: “Há algumas semanas Juarez me incubira de levantar os horários do embaixador alemão. Era nossa idéia fazer alguns seqüestros para libertar o restante dos companheiros presos” (POLARI, 1982a, p. 186). Polari conta sua versão sobre como a ação ocorreu na prática:

Nossa equipe, cuja função era a de conter o carro de cobertura do embaixador, ficara estrategicamente colocada na escadaria da rua do Fialho.

[...]

O carro estava fazendo a curva nesse momento. Mais alguns segundos estaria no ponto de intercepção.

[...]

Jarbas ligou o pick-up e bateu no Mercedes negro. Ao mesmo tempo, Daniel e Bacury se aproximaram cada um por uma janela. Tiros. Uma fração de segundos após, o carro da cobertura freou, batendo na traseira do Mercedes. Gritos desordenados. Tiros. “Desce, mãos para cima!” “Era a voz do Bacury” - pensei. Zé Milton disparou rajadas curtas, Paula deu uns tiros meio a esmo. Eu estava confuso de revólver na mão. [...] No fundo do carro eu ouvia uma voz. “Minha Nossa Senhora, não me mate!” “Ah, meu Deus, vou morrer!” Daniel carregava o embaixador (POLARI, 1982a, p. 210-213).

O sequestro de Giovanni Enrico Bucher, embaixador suíço, ocorreu em dezembro de 1970. Na ocasião, seu segurança acabou morto na operação. As condições para a libertação do diplomata eram a liberdade de 70 prisioneiros discriminados pelos guerrilheiros, divulgação de manifesto contrário ao governo Médici a cada quatro horas e gratuidade nas viagens de trem para a população da periferia do Rio de Janeiro. Nem todas as exigências foram atendidas. O governo não atendeu ao pedido de viagens gratuitas de trem e se negou a libertar alguns detentos. Cogitou-se a possibilidade de execução do embaixador, porém Lamarca interferiu em favor da vida do diplomata e as negociações continuaram. Cerca de 40 dias depois, os nomes vetados foram substituídos por outros e 70 presos foram enviados ao Chile. O embaixador suíço, então, foi libertado (SKIDMORE, 1988, p. 236-239).

Polari (1982) conta sua versão sobre a participação dele no sequestro do embaixador Bucher:

Minha mão roçava a chave de ignição. Uma fração de segundo errada e eu não conseguiria bater no carro do embaixador e pará-lo na posição adequada. Eu tinha que ficar de olho no Ivan, sentado num murinho com a enorme bolsa da metralhadora aos seus pés.

[...]

Por um momento, naquele dia da ação, Ivan levantou-se, fez menção de tirar a metralhadora da bolsa. Liguei o carro, engrenei a primeira e vi o Buick azul marinho aparecer. Lamarca, na minha frente, vendo-me ligar o carro, assumiu uma postura tensa. Ivan sentou-se. Achei estranho. Por sorte olhei num relance a chapa do Buick antes de descer o meio-fio e abalroá-lo. Não era a chapa diplomática. Coincidência fantástica, não deviam existir três daqueles carros no Brasil!

[...]

O Buick se aproximou pela pista da direita. Alinhado com ele vinha um táxi. Embiquei. O táxi foi freando para não bater. Lamarca já estava com a arma na mão. [...] Dei um golpe na direção, evitei o táxi e me choquei com o Buick. Barulho metálico, vidros quebrados. [...] Desço agachado segurando a pistola e um maço de panfletos que jogo para o ar. [...] Fui até o carro do embaixador. [...] O agente estava tombado no banco dianteiro. Entre suas mãos uma pistola 7,65 que ele armava no momento em que foi atingido. Deixei ao seu lado um envelope com nossas reivindicações, retirei as chaves do carro, os

documentos do agente, e entrei no carro do Ronaldo (POLARI, 1982a, p. 220-222).

Essa talvez tenha sido a última grande ação revolucionária de Alex Polari como membro da organização armada. Carlos Lamarca, que vivia com sua esposa Yara no mesmo aparelho de Polari, pediria desligamento da VPR pouco tempo depois, associando-se ao MR-8 e partindo para o sertão da Bahia para fazer um trabalho de educação política com os camponeses, onde acabaria morto meses depois. A saída de Lamarca foi um desestímulo muito grande para a VPR, que já passava por divergências internas (POLARI, 1982a, p. 222-240).

3.1 A PRISÃO DE ALEX POLARI

Sem dúvida, Alex Polari conseguiu resistir durante um bom tempo na clandestinidade, mesmo em tempos de investigações intensificadas e de ações bem-preparadas por parte dos órgãos repressores. Porém, no dia 12 de maio de 1971, o combatente seria cercado em uma emboscada organizada por agentes do DOPS em uma rua bem próxima ao aparelho onde se abrigava.

Polari (1982a) revela que no fatídico dia, por volta das sete da noite, ele iria cobrir um ponto - uma garagem - que ficava próximo ao seu esconderijo. Lá ele esperava encontrar Ronaldo, um companheiro que havia marcado uma conversa na garagem dois dias antes. O curto percurso foi feito em um fusca bege. No caminho, Polari se encontrou com Walter, que fazia sua segurança. Os dois seguiram, então, para o destino. Apesar de no trajeto ter tido, nas palavras do poeta, uma “premonição” de sua queda, Alex Polari não acreditava que Ronaldo tivesse caído:

Tinha estado na garagem segunda-feira e a mulher tinha dito que estava tudo OK, que o Ronaldo marcara para que eu aparecesse na quarta, isto é, hoje. Como eu poderia adivinhar que a filha de D. Maria já estava presa, a polícia lá dentro, e que ela aterrorizada, coitada, se prontificara a montar aquela arapuca? (POLARI, 1982a, p. 36).

O poeta descreve como foi a chegada até a rua onde era localizada a garagem que servia como ponto. Depois de passar bem devagar pela esquina da rua do local do

encontro, notou a presença suspeita de um homem parado nessa esquina, mas, mesmo assim, seguiu adiante:

Por precaução parei o carro longe da garagem. Walter desceu e foi fazer um reconhecimento da área. Nisso percebi à minha frente uma Variant branca com dois homens dentro e um outro parado na esquina. À direita, a rua não tinha saída. Se eu dobrasse à esquerda, a Variant me fecharia. Para trás, a rua era estreita e eu teria de passar dentro do campo de tiro dos agentes emboscados na garagem e detrás dos muros das casas próximas. As silhuetas foram aparecendo na escuridão. Ouvia o som das televisões, mas não havia ninguém sentado no alpendre das casas. Walter não tinha sido visto saltando do carro. Foi até mais em cima e voltou coçando o ombro num gesto que queria dizer “sujeira” (POLARI, 1982a, p. 37).

O ex-guerrilheiro relata que havia descido do carro, mas, ao perceber o que estava prestes a acontecer, entrou novamente no veículo que ainda estava com o motor ligado e, sob tiros vindo de todos os lados, empreendeu fuga na direção contrária à qual havia entrado na rua. O que ocorreu nos momentos seguintes, como afirma o poeta, foi uma perseguição policial digna de filmes de *Hollywood* em plena hora do *Rush* nas ruas do Rio de Janeiro, com direito a sirenes, luzes e vidros estilhaçados (POLARI, 1982a, p. 38-40).

Segundo a versão do poeta, a perseguição terminou após uma colisão do fusca bege contra uma árvore:

Finalmente senti que meu personagem chegava ao fim. O carro desgovernou. Algum tiro varara o motor, pneu, sei lá. Perdi totalmente o controle e entrei meio de lado em cima de um ônibus, saí derrapando e enfiei a cara numa árvore. Por uma fração de segundo não entendi nada. Via luzes e rostos estranhos. Desfocados. A porta do carro estava aberta e eu com metade do corpo pra fora. [...] Os policiais ficaram com medo de ir me buscar. Se limitavam a berrar, entrincheirados na Variant.
- Mão na cabeça, sai daí com a mão na cabeça. Sai daí, senão morre.
[...] Chegaram enfim. Populares cercaram o carro. Algemaram-me e foram dando porrada. Tremiam de excitação, nervosismo, júbilo. Arrastaram-me debaixo de coronhadas até o carro. [...] O motorista deu a partida. Antes virou pra mim e disse:
- Porra, garotão, você dirige pra caralho! (POLARI, 1982a, p. 41-42).

Após ser capturado, Alex Polari foi levado diretamente para o DOPS do Rio de Janeiro. O poeta relata que durante o percurso sofreu todo tipo de hostilização como xingamentos e cutucadas com os canos das armas que lhe eram apontadas durante todo o caminho (POLARI, 1982a, p. 45). Ao chegar ao destino, o detento era aguardado pelos trabalhadores daquela instituição, que ficaram até mais tarde para

ver a atração da noite: “Várias luzes acesas nos outros andares. Funcionários, escrivães [sic], polícias, torturadores, faxineiros, todos dependurados na amurada do segundo andar. Eu era o espetáculo. O motivo do serão coletivo naquela noite” (POLARI, 1982a, p. 71).

3.2 O INÍCIO DAS TORTURAS

As definições de tortura, em diferentes fontes, são bem similares. A lei nº 9.455, de 7 de abril de 1997, define o crime de tortura como

- I - constranger alguém com emprego de violência ou grave ameaça, causando-lhe sofrimento físico ou mental:
 - a) com o fim de obter informação, declaração ou confissão da vítima ou de terceira pessoa;
 - b) para provocar ação ou omissão de natureza criminosa;
 - c) em razão de discriminação racial ou religiosa;
 - II - submeter alguém, sob sua guarda, poder ou autoridade, com emprego de violência ou grave ameaça, a intenso sofrimento físico ou mental, como forma de aplicar castigo pessoal ou medida de caráter preventivo.
- Pena - reclusão, de dois a oito anos (BRASIL, 1997).

A definição dada para tortura pela Associação Médica Mundial, em assembleia realizada em Tóquio no ano de 1975, é:

a imposição deliberada, sistemática e desconsiderada de sofrimento físico ou mental por parte de uma ou mais pessoas, atuando por própria conta ou seguindo ordens de qualquer tipo de poder, com o fim de forçar uma outra pessoa a dar informações, confessar, ou por outra razão qualquer (BNM, 1985, p. 278).³

O psicanalista Hélio Pellegrino observa que

A tortura política em nenhum caso é mero procedimento técnico, crispação de urgência numa corrida contra o tempo, destinada à coleta fulminante de informações. Expressão tenebrosa da patologia de todo um sistema social e político, ela visa à destruição do sujeito humano, na essência de sua carnalidade mais concreta.

Para tanto, a tortura busca, à custa do sofrimento corporal insuportável, introduzir uma cunha que leve à cisão entre o corpo e a mente.

[...]

Ao quebrar-se frente à tortura, o torturado consoma - e assume - uma cisão que lhe rouba o uso e o gozo pacíficos do seu corpo. A ausência de sofrimento

³ Citação feita por Alfonso Maria Ruiz-Mateos. O cuidado médico dos presos. In: *Concilium*. Vozes, 140-1978/10, p. 124 (1.328) Informação retirada da obra/documento *Brasil: Nunca mais*, p. 278.

corporal, ao preço da confissão que lhe foi extorquida, lhe custa a amargura de sentir-se traidor, traído pelo seu próprio corpo. Sua carne apaziguada testemunha e denuncia a negação de si mesmo, enquanto pessoa. A tortura, quando vitoriosa, opera no sentido de transformar sua vítima numa desgraçada - e degradada - espectadora de sua própria ruína (PELLEGRINO, 1982, p. 3).

Kehl (2010) revela as consequências deixadas, sobretudo, pela tortura institucionalizada durante o Estado autocrático pelo qual o país passou entre 1964 e 1985. Para a pesquisadora, a naturalização que se faz da violência como grave sintoma social advém do esquecimento que se tem da tortura produzida durante o regime totalitário. A autora explica que, de forma sensata, não podemos considerar a tortura uma ação desumana, mas sim algo diretamente ligado às questões humanas, já que não se conhece outra espécie animal que se deleite com a dor provocada a indivíduos da mesma espécie. Kehl (2010) expõe ainda que

Um corpo torturado é um corpo roubado ao seu próprio controle; corpo dissociado de um sujeito, transformado em objeto nas mãos poderosas do outro – seja o Estado ou o criminoso comum. A tortura refaz o dualismo corpo/mente, ou corpo/espírito, porque a condição do corpo entregue ao arbítrio e à crueldade do outro separa o corpo e o sujeito. Sob tortura, o corpo fica tão assujeitado ao gozo do outro que é como se a “alma” – isso que, no corpo, pensa, simboliza, ultrapassa os limites da carne pela via das representações – ficasse à deriva (KEHL, 2010, p. 130-131).

Em sua obra *Vigiar e punir*, Foucault (1987) discute o surgimento das prisões e de outros espaços de disciplinamento. Para tanto, o autor mostra como o suplício público era utilizado, sobretudo no século XVIII, não só para punir o condenado, mas também para que a pena infligida a ele servisse de exemplo para os que ousassem praticar crimes e como essas formas de punição foram substituídas, ao longo da história por outras sentenças como a privação da liberdade e, daí, o surgimento das prisões.

Após o século XVIII, a pena que antes era aplicada ao criminoso com base na vontade e na determinação dos monarcas passa a ser prescrita de acordo com critérios preestabelecidos e a sentença começa a ser executada conforme a gravidade da ilicitude.

Diferentemente do suplício público, a tortura no cárcere não é aplicada como pena, mas sim como castigo durante o processo interrogatório em que o objetivo é obter informações consideradas importantes pelo inquiridor ou uma confissão.

Nos dizeres de Foucault, o interrogatório funciona como o suplício da verdade:

Em primeiro lugar, o interrogatório não é uma maneira de arrancar a verdade a qualquer preço; não é absolutamente a louca tortura dos interrogatórios modernos; é cruel, certamente, mas não selvagem. Trata-se de uma prática regulamentada, que obedece a um procedimento bem definido, com momentos, duração, instrumentos utilizados, comprimentos das cordas, peso dos chumbos, número de cunhas, intervenções do magistrado que interroga, tudo segundo os diferentes hábitos, cuidadosamente codificado (FOUCAULT, 1987, p. 59).

Foucault (1987) revela que as práticas de tortura durante interrogatórios além de objetivarem uma confissão de culpa por parte do interrogado, também figuravam uma espécie de combate, uma medição de forças entre torturador e torturado:

Sufrimento, confronto e verdade estão ligados uns aos outros na prática da tortura; trabalham em comum o corpo do paciente. A investigação da verdade pelo suplício do “interrogatório” é realmente uma maneira de fazer aparecer um indício, o mais grave de todos — a confissão do culpado; mas é também a batalha, é a vitória de um adversário sobre o outro que “produz” ritualmente a verdade. A tortura para fazer confessar tem alguma coisa de inquérito, mas tem também de duelo (FOUCAULT, 1987, p. 60).

Foucault (1987) revela que uma das finalidades da tortura era a de castigar, mas também de ensinar:

O corpo interrogado no suplício constitui o ponto de aplicação do castigo e o lugar de extorsão da verdade. E do mesmo modo que a presunção é solidariamente um elemento de inquérito e um fragmento de culpa, o sofrimento regulado da tortura é ao mesmo tempo uma medida para punir e um ato de instrução (FOUCAULT, 1987, p. 61).

Assim como descreve Foucault (1987), durante a ditadura militar no Brasil, as torturas também foram utilizadas de forma sistemática pelos aparelhos repressivos desde 1964 e se estenderam até os anos finais do regime. Skidmore observa que a tortura de suspeitos políticos começou dias depois do golpe de 1964, muito antes do surgimento dos grupos armados de oposição. Porém, é a partir de 1968 que a tortura começa a se intensificar. O surgimento das operações de expropriações e sequestros por parte dos revolucionários foi o pretexto necessário para justificar o uso da força pelos agentes de segurança (SKIDMORE, 1988, p. 249-250).

Para os militares, a tortura se mostrou um método de combate a ações dos ditos subversivos (embora seja de amplo conhecimento o fato de terem ocorrido também prisões e torturas de pessoas que não tinham nenhuma ligação com os movimentos de resistência). O uso da força nos interrogatórios resultava em mais prisões, visto

que muitos torturados, por conta do suplício, acabavam revelando estratégias, planos, esconderijos e nomes de companheiros de luta. Assim, firmou-se alguns procedimentos brutais durante a averiguação de informações de prisioneiros como o pau de arara, a cadeira do dragão, a geladeira, os afogamentos, agressões físicas de todo o tipo, os choques elétricos e outras inúmeras formas peculiares com que se infligia a dor. Sobre esse aspecto, Skidmore descreve:

Em resumo, o governo brasileiro estava agora, em meados de 1969, usando todos os meios (tortura de criancinhas na presença de seus pais e estupro de uma mulher por verdadeira quadrilha diante do seu marido foram documentados) para obter informações necessárias ao extermínio da ameaça guerrilheira. As torturas dos suspeitos às vezes duravam até dois meses, mesmo quando os inquisidores já haviam perdido as esperanças de extrair a mínima informação. A tortura transformara-se em horrível ritual num ataque calculado à alma e ao corpo (SKIDMORE, 1988, p. 180-181).

Gaspari (2014) expõe que o verbete “Torturadores” encontrado numa cartilha do DOPS em 1973 tinha como definição: “Expressão utilizada pela subversão para designar todos aqueles que se empenham ou colaboram na prisão de subversivos terroristas” (GASPARI, 2014, p. 27). Sobre a afirmação de que a tortura era realizada em nome de uma suposta proteção da sociedade Gaspari argumenta:

É falsa a suposição segundo a qual a tortura é praticada em defesa da sociedade. Ela é instrumento do Estado, não da lei. Pertence ao episódio fugaz do poder dos governantes e da noção que eles têm do mundo, e sobretudo de seus povos. Oficiais-generais, ministros e presidentes recorrem à tortura como medida de defesa do Estado enquanto podem se confundir com ele. Valem-se dela, em determinados momentos, contra determinadas ameaças, para atingir objetivos específicos (GASPARI, 2014, p. 27).

Para Gaspari (2014), o que faz com que a tortura seja utilizada é o fato de ela funcionar. “O preso não quer falar, apanha e fala” (GASPARI, 2014, p. 39). Sob a justificativa da funcionalidade é que se instaura esse método nos interrogatórios. Assim, “a tortura pressiona a confissão e triunfa em toda a sua funcionalidade quando submete a vítima. Essa é a hipérbole virtuosa do torturador. Assemelha-se ao ato cirúrgico, extraíndo da vítima algo maligno que ela não expeliria sem agressão” (GASPARI, 2014, p. 40).

Gaspari (2014) enxerga a funcionalidade da tortura como algo confuso entre interrogatório e suplício. Se num interrogatório o que há são perguntas e respostas, “no suplício o que se busca é a submissão”. Logo, “quando a vítima fala, suas

respostas são produto de sua dolorosa submissão à vontade do torturador, e não das perguntas que ele lhe fez” (GASPARI, 2014, p. 41).

As torturas contra Polari tiveram início assim que ele ingressou nas dependências do DOPS como ele relata no trecho:

Os caras me empurravam com o cano das armas e, à medida que andávamos, o cortejo aumentava. Vários caras com suas armas começavam a marchar conosco, ora me dando um cacete, um chute, ora dizendo uma gracinha macabra do tipo “Vamos arrancar seu pau fora” etc. Aliás essa frase me chamou a si. Compreendi muito claramente que meu corpo ia começar a ser massacrado (POLARI, 1982a, p. 71).

Segundo os relatos de Polari (1982a), ele – na condição de prisioneiro - foi encaminhado diretamente para uma sala do segundo andar. Ao entrar na sala foi golpeado com a coronha de uma metralhadora na cabeça que o fez desmaiar. Acordou no chão com a cabeça ensanguentada e foi erguido pelos policiais. O nervosismo que tomava conta de seu corpo fazia com que suas pernas e mãos se movimentassem constantemente. Ao vê-lo nessa situação, um dos policiais disse que o detido era treinado para não falar e que aquilo era uma estratégia para não sentir as dores da tortura, já que “mexendo antes os músculos, sente menos os choques” (POLARI, 1982a, p. 73). Na sequência, colocaram-lhe um capuz e o levaram para outra sala refrigerada a qual chamavam de “técnica”. Sem visão do caminho, o conduzido constantemente batia em paredes e pilastras e era obrigado a percorrer agachado trechos do percurso para desviar de obstáculos que não existiam, tudo isso como forma de humilhação e deboche para o deleite dos carcereiros. Contudo, a ida até a “técnica” tinha o objetivo de se fazer um registro fotográfico do preso, o que contribuiu para que houvesse a oficialização de sua prisão, tranquilizando, de certa forma, o recém-prisioneiro, pois a formalização de sua detenção diminuía as chances de ele ser morto ou “desaparecido” (POLARI, 1982a, p. 78).

De volta à sala inicial, teve início a primeira sessão de tortura a que Alex Polari foi submetido. Num primeiro momento, já com o corpo nu, houve uma sequência de chutes e pontapés que os torturadores chamavam de amaciamento. Logo após, uma sucessão de choques elétricos foi infligida ao corpo do aprisionado, deixando, além da dor física, marcas psicológicas permanentes. Sobre esse duro episódio, Polari (1982a) relata:

O primeiro choque é inesquecível. Você nunca mais quer levar aquilo na vida. Passa a ser o seu maior desejo. Renovado a cada choque que se repete um atrás do outro. Quando você não está berrando, sentindo a voltagem sacudir o corpo e a amperagem queimar a carne, você fica na expectativa e no terror da próxima descarga. Esse é o único pensamento. Espantei-me com o som do meu próprio grito e com as convulsões do próprio corpo. De repente eu estava encolhido feito um feto no canto da sala. Só via botas. Meu olhar acompanhava os fios e parava no meio de uma descarga antes de chegar aos rostos dos meus torturadores (POLARI, 1982, p. 78).

As torturas ficariam ainda piores, pois um novo elemento seria incluído na sessão: o pau de arara. A versão de Polari (1982a) revela:

[...] Penduravam a gente que nem um galetto. Passavam a barra de ferro entre as mãos amarradas à frente do joelho e as pernas flexionadas. Apoiavam as extremidades da barra nas duas escrivatinhas. Passei a ver todos os rostos invertidos. Ligaram os fios. A sensação era ainda pior porque o corpo não tinha apoio para absorver a descarga elétrica. Fazia piruetas horríveis. Ansiava por se encostar e se encolher em alguma superfície que não existia. As articulações do joelho e do pulso ficavam extremamente doloridas, já que sustentavam todo o peso do corpo. A cada solavanco dos choques o nó se apertava mais. Quando começava a ficar roxo, por causa da circulação estrangulada, desciam o ferro. Me arriavam com extrema bondade (POLARI, 1982a, p. 79).

Apesar de todo medo e sofrimento, o torturado seguia sem dar nenhuma informação sobre planos, companheiros ou localizações, mas conforme as torturas se intensificavam, ficava cada vez mais difícil suportar a dor. O prisioneiro, então, percebeu que era chegada a hora de revelar algo para aliviar um pouco aquela situação e garantir uma sobrevivência. Assim, horas depois de sua prisão, em plena madrugada, os policiais acompanhados do guerrilheiro saíram em diligência e seguiram até um aparelho usado pela organização a que Polari pertencia, mas que estava vazio. Esse tempo de deslocamento assegurou um alívio do suplício, porém, constatado que não havia nada no local, retornaram e no caminho de volta, ainda dentro da viatura, os coques recomeçaram. Como amanhecia, o revolucionário se sentiu seguro de revelar seu verdadeiro esconderijo, pois, como haviam passado muitas horas desde a sua prisão, os companheiros já deviam ter deixado o aparelho conforme o combinado. A revelação de uma informação verdadeira poderia resultar numa pausa nas torturas. Chegaram ao local que, obviamente, estava vazio. Isso irritou os policiais que recolheram alguns papéis sem muita importância, espancaram o prisioneiro ali mesmo no meio da rua e retornaram à sede do DOPS (POLARI, 1982, p. 85-98). Nesse mesmo dia à tarde, os militares da aeronáutica foram ao DOPS requerer a custódia do prisioneiro. E assim foi feito: Alex Polari foi encaminhado para

o Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica, o CISA, o qual os militares chamavam de “Paraíso” (POLARI, 1982a, p. 111-126).

Vale acrescentar que o poema que abre o livro *Inventário de cicatrizes* é intitulado “Recordações do paraíso”, que nos faz inferir que se trata das memórias de Polari no período em que esteve preso no CISA. Trata-se de uma sequência de pequenos poemas numerados de 1 a 13. O trecho de número 11 diz:

11

Algumas marcas desaparecem
outras ficam por uns tempos
aquele gosto
aquele cheiro
aqueles gritos
estes permanecem
calados lá dentro
colados numa memória essencial
sem intervalos possíveis,
vale dizer, definitivos.
(POLARI, 1979a, p. 13)

O poeta descreve dois métodos para resistir à tortura: o turco e o francês. O turco consiste em ficar o máximo em silêncio resistindo à dor e negando tudo o quanto for possível. Esse método permite que o interrogado “se enrole menos” por ser mais simples. “Contudo, enraivece mais os torturadores. E se tem chances de ser morto ainda no período crítico do interrogatório” (POLARI, 1982a, p. 127). Já o método francês se baseia em contar muitas histórias, dar voltas, simular colaborações, indicar pontos frios, o que “propicia muitas pausas, saídas em falso, tempo para se recuperar” (POLARI, 1982a, p. 127). Apesar de também enfurecer os torturadores quando uma mentira é constatada, eles precisam se guiar pela premissa de que toda informação pode ser verdadeira. “Optei pelo método francês” (POLARI, 1982a, p. 127).

No “paraíso”, Polari foi submetido à tortura por afogamento. Para tanto, o içaram de ponta cabeça no pau de arara. A versão do torturado para essa terrível ocorrência revela:

A sensação de dor começava a ficar insuportável nos pulsos e na articulação dos joelhos depois de uns dois minutos no máximo. Antes disso me enfiaram uma esponja na boca e dois tubos pelas narinas. Com uma espécie de regador iam jogando a água por um funil. Se a gente grita, engole água muito cedo. A melhor maneira é agüentar. Quando o sufocamento chega ao limite, exagerar as convulsões que, de resto, são bem reais. Aí eles tiram a esponja e perguntam. Esperam dois segundos no máximo e recomeçam. Com a prática,

eles sabem quando você está fingindo, adiantando-se ao seu limite. Eles sabem o ponto exato onde o insuportável faz fronteira com o início do definhamento, da obstrução total, da morte. Com a prática, a gente consegue escamotear um pouco esses limites. Às vezes nós erramos e eles riem. Às vezes eles erram e numa dessas pode-se ir para as cucuias (POLARI, 1982a, p. 132-133).

A dolorosa e perturbadora experiência desses primeiros dias de suplício foi elaborada por Alex Polari no poema “Os primeiros tempos de tortura”, publicado na obra *Inventário de cicatrizes*:

OS PRIMEIROS TEMPOS DE TORTURA

Não era mole aqueles dias
de percorrer de capuz
a distância da cela
à câmara de tortura
e nela ser capaz de dar urros
tão feios como nunca ouvi.

Havia dias que as piruetas no pau-de-arara
pareciam ridículas e humilhantes
e nós [sic], ainda éramos capazes de corar
ante as piadas sádicas dos carrascos.

Havia dias em que todas as perspectivas
eram prá lá de negras
e todas as expectativas
se resumiam à esperança algo cética
de não tomar porradas nem choques elétricos

Havia outros momentos
em que as horas se consumiam
à espera do ferrolho da porta que conduzia
às mãos dos especialistas
em nossa agonia.
Houve ainda períodos
em que a única preocupação possível
era ter papel higiênico
comer alguma coisa com algum talher
saber o nome do carcereiro de dia
ficar na expectativa da primeira visita
o que valia como um aval da vida
um carimbo de sobrevivente
e um status de prisioneiro político. [sic]

Depois a situação foi melhorando
e foi possível até sofrer
ter angústia, ler
amar, ter ciúmes
e todas essas outras bobagens amenas
que aí fora reputamos
como experiências cruciais.
(POLARI, 1979a, p.33)

Estruturalmente o poema é constituído por 36 versos livres e quase todos brancos, divididos em 5 estrofes que não possuem forma fixa, contendo 6, 4, 5, 14 e 7 versos, respectivamente. A linguagem é basicamente direta, coloquial e descritiva. Podemos perceber a palavra “nús” (l. 9) grafada com acento agudo e a palavra “poltico” (l. 29) que nos leva a crer se tratar da palavra “político”. A primeira estrofe diz:

Não era mole aqueles dias
de percorrer de capuz
a distância da cela
à câmara de tortura
e nela ser capaz de dar urros
tão feios como nunca ouvi.

É possível perceber a angústia do poeta - que é também a voz que ecoa nos versos - em percorrer alguns metros de sua cela até a sala onde ocorriam as torturas. O sofrimento, na verdade, já começava quando se colocava o capuz, já que este, de certa forma, representava e antecipava o que viria a acontecer. Lá, não se ouviam gritos, mas urros de dor. Algo de animalesco e que de nada lembrava o tratamento que deveria ser dado à gente humana.

Temos na segunda estrofe os versos:

Havia dias que as piruetas no pau-de-arara
pareciam ridículas e humilhantes
e nós, ainda éramos capazes de corar
ante as piadas sádicas dos carrascos.

O pau de arara, clássico instrumento utilizado desde os tempos da escravidão, estava presente em quase todas as sessões de tortura, deixava as vítimas penduradas e expostas, quase sempre nuas, muitas vezes rodopiando de dor ao som dos risos e chacotas dos algozes. Porém, toda dor impingida não era suficiente para esconder a vergonha de estar vivenciando aquelas humilhantes cenas.

A terceira estrofe revela:

Havia dias em que todas as perspectivas
eram prá lá de negras
e todas as expectativas
se resumiam à esperança algo cética
de não tomar porradas nem choques elétricos

A perspectiva negativa dos dias vindouros com a esperança desacreditada de não ser eletrocutado era o que marcava o cotidiano do encarcerado, que ficava à espera

aterradora de ouvir o barulho do ferrolho da jaula, momento em que voltaria às mãos de seus carrascos.

Já na quarta estrofe o poeta revela:

Houve ainda períodos
em que a única preocupação possível
era ter papel higiênico
comer alguma coisa com algum talher
saber o nome do carcereiro de dia
ficar na expectativa da primeira visita
o que valia como um aval da vida
um carimbo de sobrevivente
e um status de prisioneiro político. [sic]

O descaso e o desrespeito aos direitos humanos ficam evidentes nesses versos, quando constatamos que itens básicos que garantiriam a dignidade humana como papel higiênico, talheres ou mesmo ter o privilégio de saber o nome do carcereiro são negados ao encarcerado. Assim como a constante dúvida de saber se algum familiar tinha ciência de sua prisão, o que garantiria uma sobrevivência no cárcere, uma esperança de que não seria executado ou mesmo ser reconhecido como preso político e não como um criminoso comum ou, ainda, um terrorista.

Podemos traçar um paralelo entre a canção “Deus lhe pague”, de Chico Buarque, e o poema “Os primeiros tempos de tortura”, de Alex Polari. Na letra da canção, o eu lírico agradece ao interlocutor pelas bondades concedidas. A primeira estrofe da canção diz:

Por esse pão pra comer, por esse chão pra dormir
A certidão pra nascer e a concessão pra sorrir
Por me deixar respirar, por me deixar existir
Deus lhe pague

O eu poético agradece ironicamente por aquilo que lhe é permitido, concedido, mesmo que essas permissões sejam sobre aquilo que pertenceria naturalmente a ele. Em vez de utilizar o termo “obrigado” para demonstrar gratidão, o eu lírico se vale da expressão “Deus lhe pague”, que é uma expressão popular utilizada, geralmente, pelas classes populares que, como não têm o que oferecer em troca, pedem a Deus que reembolse o auxílio prestado. Considerando o contexto da composição da canção - que foi o período da ditadura militar - e a trajetória do artista de resistência ao regime, é possível perceber a evidente crítica à repressão que não garantia os direitos

constitucionais dos cidadãos, suprimindo-os. Essa mesma situação pode ser percebida nos seguintes versos de Alex Polari:

Depois a situação foi melhorando
e foi possível até sofrer
ter angústia, ler
amar, ter ciúmes
e todas essas outras bobagens amenas
que aí fora reputamos
como experiências cruciais.

Percebemos que, depois de muito sofrimento, algumas concessões foram feitas, como se momentos triviais como ler ou ter sentimentos estivessem passíveis da autorização alheia, tirando todo o caráter de poder sobre o próprio corpo e alma. Ainda assim, para o encarcerado representava muito, considerando a situação em que se encontrava. Seria como se aquelas pequenas conquistas representassem um avanço ou mais: a esperança de que permaneceria vivo. Ou seja, diante de tanto sofrimento, os pequenos alívios eram comemorados como grandes triunfos. Notamos, nessa estrofe, portanto, ironia semelhante à aplicada em “Deus lhe pague”, aproximando a canção de Chico Buarque do poema de Alex Polari.

Em linhas gerais, podemos considerar que o poema “Os primeiros tempos de tortura”, pela própria composição do título, indica que o texto foi escrito em um momento posterior aos acontecimentos. Isso fica evidente, também, pela construção verbal no tempo passado: “Não era mole aqueles dias”; e do uso do verbo haver indicando tempo transcorrido: “havia dias”, “Havia outros momentos”, “Houve ainda períodos”.

Além disso, a questão da expectativa permeia todo o poema. Primeiramente com perspectivas “pra lá de negras”, ou seja, possibilidades sombrias, em que as expectativas eram apenas de não sofrer tortura. Mais adiante, essa espera passa a ser a de “receber a primeira visita”, o que garantiria uma sobrevida na prisão, ser reconhecido como preso político, numa compreensão positiva.

Ao longo do poema, percebemos que a situação do eu lírico foi sendo amenizada. O trágico foi dando lugar ao suportável, fazendo com que fosse possível, inclusive, praticar alguns sentimentos e experiências do mundo em liberdade.

É necessário destacar que o poema de Polari denuncia a condição precária de vida dos presos, considerados como vidas inferiores, como não humanos, sem dignidade de direitos e cuidados básicos que deveriam ser garantidos pelo próprio Estado que os tortura. Assim, esse Estado decide quais vidas são “vivíveis” e quais não são; quais merecem direitos e quais não merecem. Nesse caso, “ter angústia, ler, amar, ter ciúmes” se tornam “bobagens amenas” diante da precariedade de itens mais básicos para a manutenção da vida.

Após ser exposto a todo tipo de sofrimento físico e mental no CISA, já exausto e com certa confusão mental resultante das longas sessões de tortura, Polari acaba revelando um ponto de encontro com Stuart Edgard Angel Jones. Sobre esse episódio, o poeta expõe: “Num momento em que a confusão mental se confundira com o pavor de ser punido ou morto pelos meus algozes, deixei escapar o local real do ponto, conseguindo deslocar numa última fração de segundo o horário para duas horas antes” (POLARI, 1982, p. 136-137).

Os interrogatórios prosseguiram e, então, puseram-no uns óculos com as lentes forradas de preto e um elástico que os prendiam por trás da nuca. Os delírios resultantes das dores e do medo fizeram com que o torturado acreditasse que a colocação do acessório era parte de um processo que desencadearia em sua morte. Em suas alucinações, imaginava que daqueles óculos saíam dois estiletes que lhe perfurariam os olhos e logo após seria morto. Isso fez com que houvesse uma reação enérgica por parte do interrogado que gritava e se debatia com as últimas reservas de força que ainda lhe restava: “Fiquei possesso, batia para todos os lados, quebrei um frasco parecido com soro que alguém segurava” (POLARI, 1982a, p. 143-144). O detido foi então amarrado e uma nova rodada de choques elétricos se iniciou. O poeta relata que na sequência sentiu duas agulhas injetando alguma substância na veia do pé e outra do braço. E que aos poucos foi ficando sonolento, relaxado (POLARI, 1982a, p. 153).

Polari (1982a) descreve que ao acordar do efeito da substância, teve ódio de ter se envolvido com todas as questões revolucionárias. Preferia não estar vivenciando aquela situação. “Se oferecessem a mim naquele momento desistir de tudo pelo preço de minha vida eu aceitaria. Mas eles exigiam muito mais do que isso” (POLARI, 1982a, p.159). Aquela condição em que se encontrava fez com que o guerrilheiro fizesse

reflexões sobre a importância de sua existência, sua condição de testemunha da história e sobre sua possível morte. Nas palavras do poeta:

A morte não é nada mais que uma gigantesca sensação de perda. Ou melhor, a perda da consciência dos outros. Como aceitar, depois de conquistar penosamente uma identidade, uma interioridade, que as coisas e as pessoas permaneçam em movimento, em expansão, em criação sem meu testemunho? [...] Como os meus irmãos, companheiros de luta, minha raça, minhas amadas, meus eleitos, minha espécie, como toda a condição humana desse planeta deixaria de ter em mim um igual? [...] Eu não testemunharia mais nada. E quem testemunharia a intensidade, a humanidade do meu último momento, calaria. Eu sentira todas as coisas, enfrentara todas as escalas de dor física; optara mal ou bem por todas as gradações de ética; descobrira que esta não era mais a livre escolha de opções possíveis, mas um cruel masoquismo em nome da essência, da transparência, da História. A ética com que tive que me deparar, a moral com que a minha geração se deparou nas câmaras de tortura foi a mesma dos exterminados nos campos de concentração, dos condenados à morte. Que escolha tivemos? Existiam duas dignidades. Uma que os que não foram tocados, tiveram. E isso lhes deve ser computado: resistiram a pressões, ameaças. A outra dos que tiveram o corpo retorcido. Ou que não tiveram essa tal dignidade. Mas não tiveram, porque o corpo foi triturado.
[...]
[...] Morrer era deixar de ser um testemunho, uma luz (POLARI, 1982a, p. 159-161).

Aos poucos o preso foi percebendo a situação na sala de tortura. Havia injetado uma substância em seu corpo para obter informações que não conseguiriam com ele em estado lúcido. Segundo Polari (1982a):

Foi ali, estando em meio a pernas imensas e adivinhando pela venda preta a luz fria que pendia do teto, que eu curti meu primeiro barato com uma *overdose* de pentatol [sic] sádico, também conhecido como soro da verdade (POLARI, 1982a, p. 163).

O interrogatório prosseguia e os interrogadores estavam dóceis e atenciosos. Fizeram questionamentos de toda sorte. Perguntas sobre o passado, sobre a militância, sobre a participação política de familiares, sobre a veracidade das informações passadas anteriormente. As respostas eram sempre evasivas. O interrogado queria falar com detalhes sobre sua infância e juventude, informações pessoais que nada interessavam aos questionadores que foram perdendo um pouco a paciência e, na tentativa de conseguir alguma informação relevante, simularam que o líquido injetado era, na verdade, um veneno. O antídoto só seria aplicado caso fosse revelado algo expressivo. Como não conseguiram, disseram que não aplicariam o antídoto e começaram a insinuar que o prisioneiro estava morrendo. Nesse momento, Alex Polari relata que acreditou nessa possibilidade e passou a ter “um medo até sereno”. Como poderia ser o seu fim, achou

importante dizer alguma coisa histórica; afinal, podia haver no recinto gravadores ligados, eles registrariam um dia minhas últimas e heróicas⁴ palavras. Não tinha heroísmo nenhum, não. Na verdade, eu nem acreditava naquilo que ia dizer e que deveria ser algo bem estereotipado e grandiloquente. Era uma questão protocolar. Era próprio que eu dissesse algo. Todos deviam se comportar assim no momento final. [...]

- Olha, se algum dia vocês estiverem com a Mônica... que eu espero que nunca aconteça... digam que eu pensei nela... aqui, nesse momento e... e Viva a Revolução!

Acho que eles sorriram. Saiu muito lírico demais para o que o momento exigia. Paciência, eu sempre misturei essas coisas e nunca me achei um bom ator (POLARI, 1982a, p. 172-173).

Esses episódios do soro da verdade podem ser colhidos no poema intitulado “Canção do pentotal”:

CANÇÃO DO PENTOTAL

Era uma madrugada fria
mais negra ainda pelo capuz
tinha um torturador que ria excitado,
outro era capaz de ficar sério
e um que me gostava de chamar de
guerrilheiro filhodaputa. [sic]

Tinha um crioulo
que comia um sanduíche de mortadela
enquanto eu pensava na morte dele
na mortandade dos peixes da Lagoa
e dos companheiros afundados
no mais fundo da Restinga.

Quando me injetaram o soro da verdade
menti descaradamente
fui ficando meio grogue
me lembrei do primeiro amor que fizemos
depois de uma reunião do grupo de estudos
me lembrei de uma maldita valsa de Strauss
do temor pela precariedade do teu esconderijo
do medo de morrer, que era maior
do medo de ficar brocha
que era menor e obviamente
estava subordinado ao primeiro.

Cada vez mais bêbado
falei do filho que não tive contigo
e quando pensei chegado o instante final
gritei pros torturadores algumas frases heróicas
dessas que a gente se esforça em falar
apesar do cagaço.
(POLARI, 1979a, p.37)

⁴ Transcrição feita respeitando as normas ortográficas da época em que foram produzidas.

A “Canção do Pentotal” é um poema que representa os eventos ocorridos em decorrência da aplicação do soro da verdade em Alex Polari. Na primeira estrofe, Polari (1979a) exprime o ambiente da sevícia: a escuridão da madrugada fria se intensificava com o capuz que lhe era imposto. Junto dele, dois torturadores um risonho e outro sério seguido de mais um que proferia palavras ofensivas com a intenção de intimidar e humilhar a vítima. Já na primeira estrofe é possível perceber o espectro sombrio que impera na cena:

Era uma madrugada fria
 mais negra ainda pelo capuz
 tinha um torturador que ria excitado,
 outro era capaz de ficar sério
 e um que me gostava de chamar de
 guerrilheiro filhodaputa. [sic]

As descrições continuam na segunda estrofe em que mais um algoz aparece:

Tinha um crioulo
 que comia um sanduíche de mortadela
 enquanto eu pensava na morte dele
 na mortandade dos peixes da Lagoa
 e dos companheiros afundados
 no mais fundo da Restinga.

Podemos perceber o ar de indiferença com o prisioneiro, ou seja, enquanto no ambiente existe uma pessoa encapuzada e na iminência de ser torturada, existe também um agente do Estado que se alimenta na mais pura normalidade, demonstrando o desprezo com o outro como se aquilo fizesse parte de uma rotina diária, além de ser, obviamente uma forma de desumanizar o encarcerado.

Vale destacar a aliteração e a paronomásia existente em “mortadela”, “morte dele” e “mortandade”, além do pleonismo literário em “‘afundados’ / no mais ‘fundo’ da Restinga” utilizado, certamente, para dar ênfase e expressividade ao verso. A Restinga da Marambaia é um local no Rio de Janeiro onde está localizada uma base da Marinha e que, como é de conhecimento de muitos, era utilizada para a desova de corpos de adversários da ditadura que eram jogados ao mar. O verso “enquanto eu pensava na morte dele” exprime um desejo reativo de que o agente repressor pagasse pelos seus feitos com a própria vida, mas também revela uma posição de impotência, já que nada poderia ser feito naquele momento, dadas as circunstâncias, além de desejar sua morte. Interessante observar que a palavra “Lagoa” (grafada com letra L maiúscula) no verso “na mortandade dos peixes da Lagoa” pode nos sugerir se tratar

da Lagoa Rodrigo de Freitas⁵, um dos cartões postais do Rio de Janeiro, cidade onde se deram os acontecimentos com o poeta.

Os versos da terceira e da quarta estrofes dizem

Quando me injetaram o soro da verdade
menti descaradamente
fui ficando meio grogue
me lembrei do primeiro amor que fizemos
depois de uma reunião do grupo de estudos
me lembrei de uma maldita valsa de Strauss
do temor pela precariedade do teu esconderijo
do medo de morrer, que era maior
do medo de ficar brocha
que era menor e obviamente
estava subordinado ao primeiro.
Cada vez mais bêbado
falei do filho que não tive contigo
e quando pensei chegado o instante final
gritei pros torturadores algumas frases heróicas
dessas que a gente se esforça em falar
apesar do cagaço.

O poeta inicia a terceira estrofe utilizando a antítese como recurso linguístico/literário nos versos “Quando me injetaram o soro da verdade / menti descaradamente”. Verdade e mentira em confronto, garantindo o efeito contraditório e poético dos versos.

Os versos revelam os efeitos da substância no organismo do eu lírico (“fui ficando meio grogue / Cada vez mais bêbado”), que parece delirar e rememorar com saudade o passado lembrando dos amores, dos desejos, das inseguranças, mas, sobretudo, dos medos. São versos que contêm certo lirismo apesar de algumas expressões mais duras e cruas como “maldita valsa de Strauss”, “medo de ficar brocha” e “cagaço”. O poema “Canção do pentotal” parece representar bem o testemunho poético de Polari, pois consegue mesclar fatos com poesia e sentimento com realidade, elaborando a experiência da prisão a partir de elementos que escapariam em outras formas de discursos tradicionais do testemunho.

Alex Polari permaneceu preso de maio de 1971 a novembro de 1979, passando por vários presídios durante esse período. Seus primeiros poemas da época do cárcere

⁵ Cristalizada na literatura em outro poema trágico: “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira.

datam de 1972 e alguns deles foram publicados em *Inventário de cicatrizes*, seu primeiro livro, lançado em 1978, portanto, enquanto o poeta ainda estava preso. Além de *Inventário de cicatrizes*, Polari também publicou *Camarim de prisioneiro*, em 1980, obra que reúne poemas, reflexões, cartas, trechos de diários, ilustrações e fotos. Publicou, ainda, em 1982, *Em busca do tesouro*, uma autobiografia que narra os acontecimentos de sua vida desde sua infância e adolescência até sua trajetória na militância política, na clandestinidade, na luta armada e na prisão. Essas três obras foram fundamentais para a realização deste trabalho, pois nos deram subsídios para entender um pouco mais da versão não oficial do que foi a ditadura militar, sob a ótica dos que sofreram a barbárie da violência do Estado. Ainda nos anos de 1980, Alex Polari se tornou adepto da doutrina do Santo Daime, indo para o estado do Acre e se tornando um dos líderes de uma comunidade daimista chamada Vila Céu do Mapiá, onde vive até hoje. Polari lançou alguns livros sobre o Santo Daime como *O guia da floresta*, *O livro das mirações*, entre outros. Atualmente se dedica a questões ligadas a essa doutrina.

em fundos falsos, passava na visita...” (POLARI, 1982(b), p. 8). Ainda sobre a circulação proibida de seus poemas, Polari expõe:

Foi nesse período difícil [...], que essas poesias, que hoje vêem a luz [sic] começaram a brotar. primeiro [sic] de uma forma clandestina, proibida, contrabandeadas, depois de um jeito mais solto [...]. Cada poema que seguiu destino, foi contrabandeado ou burlou as revistas e transferências de prisão, era uma pequena vitória. Uma vitória pequenina, desconhecida de todos, mas que assumia uma importância muito particular para mim: o direito de sentir, lembrar, ter ódio e seguir adiante (POLARI, 1980, p. 46-47).

Muitos desses poemas acabaram se perdendo por falta de estrutura para registrá-los, ficando, muitas vezes, guardados apenas na memória e se perdendo com o tempo, obrigando os prisioneiros a desenvolverem uma técnica para conseguir registrar seus pensamentos, escrever cartas e recados. Sobre esses acontecimentos o poeta revela: “Ah, perdi [muitos poemas]. Tinha lugares que não tinha caneta, lápis, não deixavam essas coisas, então você escrevia na cabeça. O maior exercício mesmo. A gente inclusive inventou uma tinta com pasta de dente e cinza de cigarro” (POLARI, 1982(b), p. 8).

Inventário de cicatrizes foi um sucesso. Em cerca de um ano de seu lançamento já estava em sua 4ª edição. Polari resume o que o livro representa nas seguintes palavras: “O *Inventário de cicatrizes* é isto: uma tentativa de expressar uma coisa real, doída que eu tenho vivido através de um jeito próprio de dizer estas coisas. A receptividade está existindo porque o livro, em 8 meses, já está na 3ª edição” (POLARI, 1979(b), p. 3).

A publicação de *Inventário de cicatrizes* foi de grande importância, pois essa obra representa não só a dor de seu autor, mas todo o sofrimento de uma geração que lutou para que a democracia pudesse ser restabelecida no país. Não por acaso, o poeta dedica a obra “a todos quanto foram assassinados pelo regime militar, a alguns companheiros mortos que tiveram particular importância para mim, a todos os presos, torturados, perseguidos, exilados e banidos dessa nossa moderna diáspora” (POLARI, 1980, p. 48). Portanto, é mais que necessário que esta obra seja revisitada e avivada para que as novas gerações tenham acesso ao que o testemunho dos poemas de Alex Polari pode oferecer, e esse é um dos compromissos deste trabalho.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Por ter uma finalidade de ação concreta para aplicação prática, nosso trabalho pode ser categorizado como pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa e com caráter interventivo, se aproximando de algumas características da metodologia da pesquisa-ação.

A pesquisa-ação pode ser definida como uma pesquisa social com base empírica associada a uma ação e a resolução de um problema coletivo que envolve a relação cooperativa entre pesquisador e participante e busca a melhor ação a ser tomada na melhoria de uma prática. Geralmente atua nas áreas da educação, da comunicação, da psicologia e da sociologia (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Para Thiollent (1986), com relação à pesquisa-ação, um dos principais aspectos é não se limitar a apenas uma forma de ação. O que se pretende é elevar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento (ou o nível de consciência) das pessoas ou grupos considerados (THIOLLENT, 1986, p. 16).

Thiollent (1986) expõe que a pesquisa-ação não é compatível com as experimentações de laboratório com variáveis controladas, mas que apesar disso

a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo. Além disso, na pesquisa em situação real, as variáveis não são isoláveis. Todas elas interferem no que está sendo observado (THIOLLENT, 1986, p. 21).

Franco (2005), em trabalho intitulado *Pedagogia da Pesquisa-Ação*, traz, dentre outros conhecimentos, o conceito de pesquisa-ação crítica. Segundo a autora, quando a transformação de um grupo é percebida como essencial pelo pesquisador, a partir de um processo em que a construção cognitiva da experiência é valorizada, amparada por reflexão crítica coletiva, com finalidade de emancipar o sujeito das condições opressivas caracterizadas pela coletividade, essa pesquisa deve ser caracterizada como pesquisa-ação crítica (FRANCO, 2005, p. 485). Logo, “a pesquisa-ação crítica deve gerar um processo de reflexão-ação coletiva, em que há uma imprevisibilidade nas estratégias a serem utilizadas” (FRANCO, 2005, p. 486). A pesquisa-ação caracterizada como crítica

considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos (FRANCO, 2005, p. 486).

A autora relaciona a pesquisa-ação às práticas educacionais quando afirma que a pesquisa-ação é uma pesquisa eminentemente pedagógica dentro da visão do ser pedagógico, pois trata a prática educativa cientificamente a partir de princípios éticos que objetivam a formação contínua e a emancipação dos sujeitos (FRANCO, 2005, p. 489).

Adiante, Franco (2005) elenca uma série de ações relacionadas à pesquisa-ação. Entre esses principais pressupostos estão as ações que devem surgir do coletivo e caminhar na direção dele; as ações devem ser interativas e dialógicas; devem produzir um saber compartilhado; devem integrar operações de reflexão/pesquisa e formação (FRANCO, 2005, p. 493-494).

A pesquisadora revela ainda que “para a pesquisa-ação se realizar, deve haver uma associação da pesquisa a uma estratégia ou proposta coletiva de intervenção, indicando-nos a posição de pesquisa inicialmente com ação de intervenção, que imediatamente passa a ser objeto de pesquisa” (FRANCO, 2005, p. 496).

Pudemos perceber que os estudos de Franco aproximam muito a pesquisa-ação das práticas na educação e que seus procedimentos podem modificar uma realidade escolar, por exemplo, por meio dessa metodologia de pesquisa interacionista e interventiva promovendo o senso crítico e a emancipação dos indivíduos envolvidos.

Tripp (2005) define pesquisa-ação como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447). O autor também considera o caráter intervencionista da pesquisa-ação mesmo sendo ela - assim como a pesquisa científica - de traço experimental. A diferença entre elas, porém, é que a pesquisa

científica ocorre em ambiente controlado, diferente da pesquisa-ação, o que dá a esta o caráter intervencionista (TRIPP, 2005, p. 448)

Tripp (2005) também conceitua a pesquisa-ação socialmente crítica muito semelhante ao conceito exposto por Franco (2005). Segundo o autor, nessa modalidade não se busca fazer algo melhor do que já se faz, mas sim tornar seu lugar no mundo melhor em termos de mais justiça social. A pesquisa-ação socialmente crítica, para Tripp (2005), passa a existir a partir do momento em que o modo predominante do sistema é percebido como injusto em vários aspectos e, por isso, precisa ser mudado (TRIPP, 2005, p. 458). Já a pesquisa-ação educacional, para o pesquisador, "é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos" (TRIPP, 2005, p. 445).

Thiollent (1986), por fim, revela que quando se consegue promover mudanças no campo de atuação de dezenas ou até centenas de pessoas, essas mudanças são limitadas por conta do sistema social ou da situação de forma geral. O teórico revela que o sistema social nunca se altera de forma durável por pequenas alterações que possam ocorrer na consciência de algumas dezenas ou centenas de pessoas. Portanto, "não deve haver confusão a respeito do real alcance da pesquisa-ação quando é aplicada em campos de pequena ou média dimensão" (THIOLLENT, 1986, p. 43). Em outras palavras, é possível dizer que a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa que auxilia nas modificações de forma local e não global. Porém, o que se espera é que essas pequenas alterações realizadas nos mais diversos ambientes possam promover uma mudança maior e global de modo que haja uma tomada de consciência e um desenvolvimento crítico em prol de uma transformação social.

Diante dos esclarecimentos acerca dos pressupostos acima elencados, podemos afirmar que o modelo metodológico utilizado em nossa pesquisa se assemelha em muitos aspectos à metodologia da pesquisa-ação, pois tem abordagem qualitativa e caráter interventivo, além de promover a interação entre os indivíduos envolvidos de modo cooperativo e participativo. Dessa forma, a pesquisa-ação serviu como base para desenvolvermos nossa metodologia, a partir do problema identificado da falta de leitura literária nos espaços escolares e fora deles. A mudança proposta foi a de inserir a literatura no cotidiano dos estudantes de modo que esta pudesse contribuir para a

transformação dos discentes em leitores críticos, autônomos e capazes de se posicionarem diante de sua realidade. Gostaríamos de esclarecer, no entanto, que não se trata de categorizar os procedimentos metodológicos de nosso trabalho como pesquisa-ação - isso porque não utilizamos essa metodologia de forma plena, com todas as suas ferramentas e análises -, mas sim estabelecer que nossa metodologia tem base em alguns procedimentos dessa modalidade de pesquisa.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São João Batista, localizada na Rodovia José Sette, SN, bairro São João Batista, no município de Cariacica, estado do Espírito Santo. O principal motivo da escolha dessa instituição foi o fato de ser ela o local em que lecionei durante os anos de 2019 a 2022 no turno matutino, o que viabilizou a realização dos trabalhos. Outros motivos como a identificação com aquele espaço e com os alunos, além da vontade de tentar modificar alguns aspectos naquela realidade, por exemplo, fazendo com que os estudantes compreendessem a importância da literatura e a força que ela tem de transformar, também foram fundamentais para o desenvolvimento deste projeto.

A escola foi inaugurada nos anos 1960 e atende a um grande número de estudantes. Em 2022, somente no turno matutino, havia 22 turmas divididas entre a segunda etapa de ensino fundamental e ensino médio, com cerca de 700 alunos matriculados. Esses números se repetiam no turno vespertino. A estrutura física da escola é antiga. Algumas salas de aula dispunham de basculantes no lugar de janelas, o que prejudicava a circulação de ar, resultando em salas com temperatura ambiente elevada na maior parte do ano. Além disso, cada sala de aula mantinha dois ventiladores do tipo tufão que provocavam grande ruído, interferindo na qualidade das aulas, visto que, muitas vezes, professores e alunos não conseguiam se ouvir. Existia uma única tomada por sala - de modelo antigo de dois pinos - o que dificultava estruturalmente algumas aulas quando, por exemplo, o professor precisava ligar dois equipamentos ao mesmo tempo, isso porque conseguir outros recursos como um multiplicador de tomadas (extensões elétricas ou filtros de linha) era quase impossível. Não existia acesso ao controle de iluminação nas salas de aula, ou seja, não existia interruptor para ligar ou desligar as lâmpadas de forma independente e as lâmpadas ficavam acesas a todo o momento, o que também interferia negativamente nas aulas com uso de projetor de imagens, por exemplo, que necessita de mínima iluminação

ambiente para que a projeção ocorra de forma adequada. Além das salas de aula, a instituição dispunha de sala multimídia (que se resumia a uma sala com um projetor fixo e um quadro digital, sala de artes (espaço com algumas mesas e bancadas para realização de atividades de pintura, recortes, colagem entre outros), sala para atendimento de pessoas com necessidades especiais (em que havia alguns recursos e equipe especializada para atendimento desses estudantes), laboratório de informática móvel com 40 computadores do tipo *Chromebook*, quadra de esportes coberta e um amplo pátio: parte dele de área coberta - onde eram feitas as refeições dos alunos - e outra parte arborizada. A instituição continha, ainda, sala de professores (com uma grande mesa com cadeiras, baias com computadores para pesquisa e planejamento das aulas - apesar de a maioria não funcionar - e armários individuais para os docentes), sala de pedagogia (espaço muito pequeno e mal ventilado), sala de coordenação, banheiros para professores e funcionários, banheiros para os estudantes, cozinha (de onde era servida a merenda), sala da direção e secretaria escolar.

A escola também dispunha de uma biblioteca com algumas poucas mesas e cadeiras e que comportava uma turma de até 40 alunos. O acervo de livros não era numeroso e nem diversificado, o que impossibilitava atender aos interesses leitores das diferentes faixas etárias de estudantes, com exceção de algumas coleções que continham exemplares suficientes para atender à demanda de uma ou duas turmas, no caso de um projeto de leitura coletiva do mesmo título, por exemplo. Os alunos não tinham livre acesso à biblioteca por falta de um funcionário dedicado a monitorar o espaço e nem podiam fazer empréstimos de livros pelo mesmo motivo. Com isso, o acervo e o ambiente como um todo não eram organizados. Vale destacar que no ano de 2019 houve, sim, um esforço por parte da direção da escola para revitalizar a biblioteca. Uma funcionária Assistente de Suporte Educacional (ASE) e uma professora da ONG Ensina Brasil que atuavam na escola chegaram a ser designadas para organizar o espaço, catalogar os livros e fazer com que a biblioteca funcionasse como deveria. Depois de um duro trabalho, a biblioteca chegou a ficar disponível para ser frequentada e para realizar empréstimos de livros nos últimos meses de 2019, mas em 2020 o projeto retrocedeu, sobretudo pelo advento da pandemia de Covid-19, e em 2021 já não havia funcionários responsáveis pelo ambiente o que resultou na desorganização do local. Desse modo, em 2022 os estudantes somente tinham

acesso ao local em horário de aula e apenas se estivessem acompanhados por um professor. É importante dizer que a maior parte do nosso projeto foi realizado no espaço da biblioteca, apesar de tudo, por considerarmos ser um ambiente propício à leitura e por ser um dos locais mais silenciosos da escola, porém, nem sempre era possível utilizar o espaço para o desenvolvimento das nossas atividades, pois lá também aconteciam as aulas da ação Música na rede - uma parceria entre a SEDU e a FAMES que se destina ao ensino coletivo de violão e à prática de orquestra de violões - e reuniões internas ou com pais de alunos.

Algumas mudanças importantes foram feitas no ano de 2022 como a disponibilização de internet sem fio por quase toda a escola e a instalação de aparelhos de televisão em algumas salas de aula e de projetores de imagens em outras. Apesar de nem sempre estarem disponíveis para uso por problemas técnicos, esses recursos ajudaram a melhorar a qualidade das aulas tornando-as mais dinâmicas e ilustrativas. Além disso, a instituição começou a passar por uma reforma geral que provocará profundas alterações em sua estrutura física e a expectativa é que ela passe a ser mais moderna, confortável e acessível. As obras foram iniciadas no segundo semestre de 2022 e a previsão é de que durem cerca de três anos.

Figura 2 - Fachada da escola



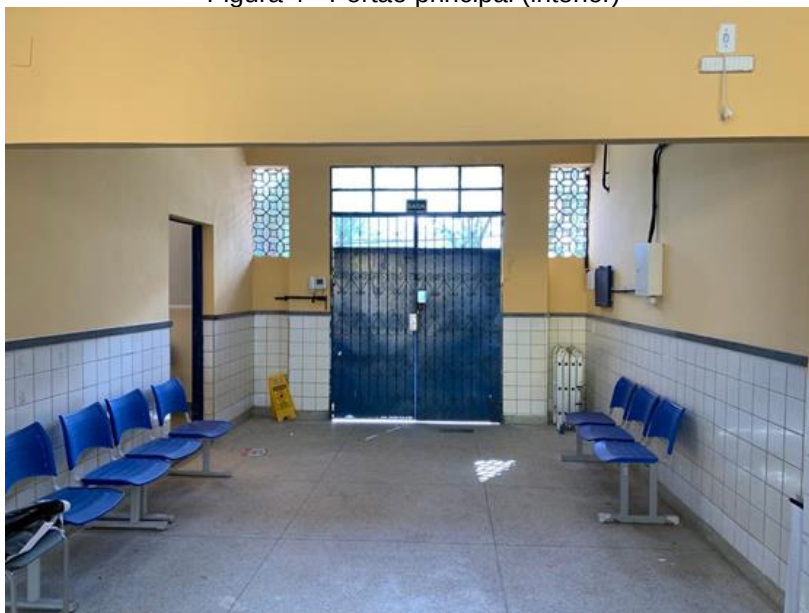
Fonte: acervo do autor (2022)

Figura 3 - Fachada da escola (2)



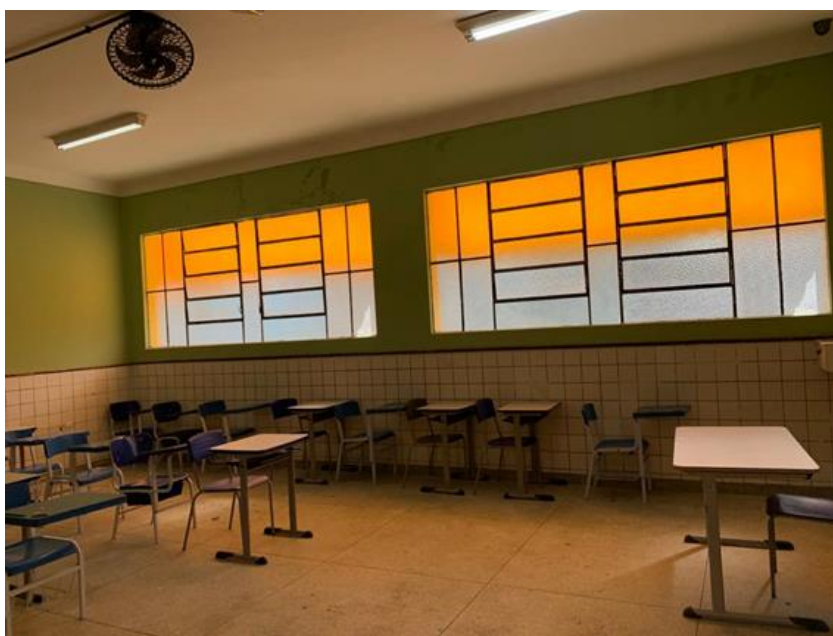
Fonte: acervo do autor (2022)

Figura 4 - Portão principal (interior)



Fonte: acervo do autor (2022)

Figura 5 – Sala de aula



Fonte: acervo do autor (2022)

Figura 6 – Sala de aula dos participantes da pesquisa



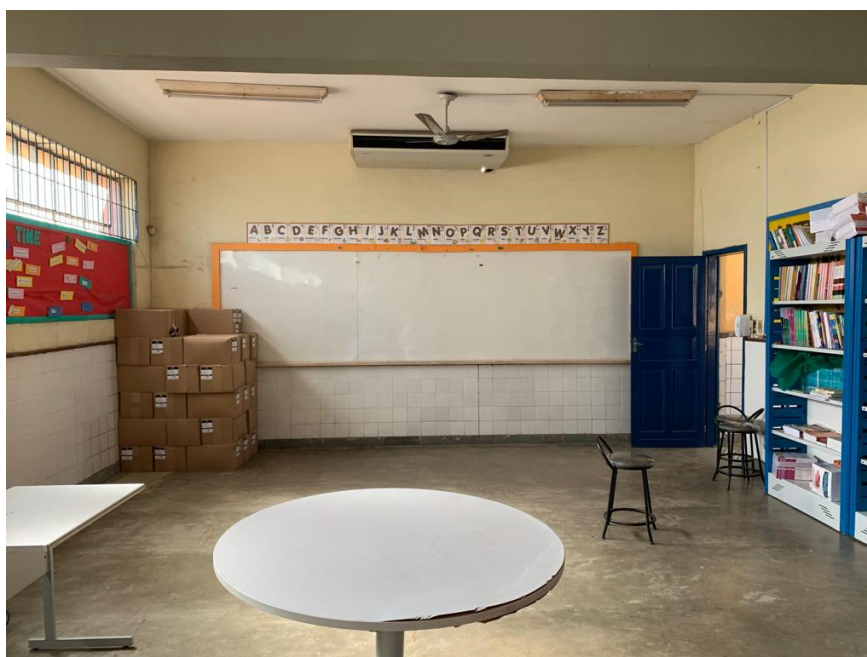
Fonte: acervo do autor (2022)

Figura 7 – Sala de aula dos participantes da pesquisa (2)



Fonte: acervo do autor (2022)

Figura 8 – Biblioteca



Fonte: acervo do autor (2022)

Figura 9 – Placa informativa de reforma da escola



Fonte: acervo do autor (2022)

A EEEFM São João Batista atende a um público de alunos que reside no entorno da escola ou em bairros próximos. Esses alunos são, em sua maioria, de baixa renda e atendidos por programas sociais como o bolsa família. Muitos moram em casas pequenas, sem conforto mínimo. Algumas vezes, houve casos de professores e funcionários se unirem para arrecadar alimentos e produtos de limpeza para doar para famílias de estudantes mais necessitados. Também havia, com certa frequência, doações de roupas e calçados para alunos e familiares. Devido às fortes chuvas que ocorreram na região de Cariacica no ano de 2022, houve também casos de desabamento de parte de casas de alunos, ao que prontamente organizou-se uma força-tarefa na escola para arrecadar fundos e ajudar as famílias. Alguns estudantes exercem trabalhos informais para ajudar a complementar a renda da família ou para ter algum dinheiro para suprir pequenas despesas pessoais ou de consumo, outros, declararam, sem constrangimentos, o envolvimento com o tráfico de drogas. Outros, ainda, justificavam sua permanência na escola por estarem em liberdade assistida. Em conversas informais com os discentes era possível perceber a falta de perspectiva deles com relação ao futuro. Muitos afirmavam que o objetivo após concluir o ensino médio era trabalhar na oficina do tio, na padaria do bairro ou no supermercado.

Poucos acreditavam que poderiam ir além e acessar o ensino superior e se formar em uma profissão, por exemplo.

Essas demandas sociais tornam o trabalho em sala de aula ainda mais desafiador, pois, muitas vezes, os estudos acabam não sendo prioridade para esses estudantes, que, infelizmente, precisam lidar com questões familiares que interferem direta e negativamente no desempenho escolar. Desse modo, inserir a leitura literária nesse contexto se mostra extremamente necessário para, de alguma forma, auxiliar no desenvolvimento, criar possibilidades, mostrar horizontes e abrir caminhos para que esses escolares sejam capazes de perceber o seu lugar no mundo e entender que sua realidade pode ser mudada e que eles podem ocupar espaços que durante muito tempo não lhes foi permitido. Acreditamos, portanto, que a literatura possa ser o limiar para esse despertar de consciência provocando profundas transformações nesses indivíduos. Em outras palavras, o que esperávamos era que, ao ter contato com o testemunho literário, o aluno-leitor tivesse condições de se sensibilizar com a dor do outro estabelecendo relações de alteridade e, ao mesmo tempo, que essas leituras e discussões mediadas o levassem a entender que a sua realidade pode ser modificada a partir do momento que ele aprenda a se posicionar diante das adversidades, sendo capaz de promover mudanças como afirma Candido (2002).

O programa Profletras tem como um de seus objetivos a qualificação de professores para atuar na educação básica na etapa do ensino fundamental. Partindo desse princípio, selecionamos uma turma do ensino fundamental II para participar da nossa pesquisa e os critérios adotados foram: a) ser uma das turmas em que o pesquisador seria o professor regente, isso porque viabilizaria todo o andamento do trabalho já que a pesquisa seria realizada durante as aulas de língua portuguesa, o que acarretaria poucas interferências no cotidiano da escola e; b) ser uma turma de nono ano, pois o fato dessa série ser o último nível do ensino fundamental, nos fez acreditar que os participantes estariam mais maduros para as discussões sobre a ditadura militar que envolvem questões de repressão e violência.

A turma selecionada continha 37 alunos, 23 do gênero masculino e 14 do gênero feminino, com negros/pardos e brancos na mesma proporção, de idade entre 14 e 15 anos e que frequentavam regularmente as aulas. A condição financeira dos alunos dessa turma específica não era crítica. Todos tinham material escolar básico (mochila,

caderno, caneta, lápis e borracha), uniforme e a maioria possuía aparelho celular. De forma geral, eles residiam com os pais (ou com um deles) ou com parentes próximos como avós ou tios. Em pesquisa informal sobre religiosidade, a turma ficou dividida entre os que se declararam católicos e evangélicos, um aluno se declarou ateu e ninguém disse pertencer a religiões de matriz africana. Questionados sobre posicionamento político, alguns se declararam “bolsonaristas”, poucos disseram não ter posicionamento político e outros disseram que votariam em Lula se tivessem idade para votar. A relação entre o grupo e o professor era muito boa e próxima. O clima era amistoso e de respeito. Os alunos demonstravam ter confiança no professor, inclusive para pedir conselhos e revelar fatos pessoais de suas vidas. Em linhas gerais, o rendimento escolar da turma era mediano. Demonstravam ter conhecimentos básicos de leitura e escrita, cumpriam as tarefas e produziam resultados razoáveis nas avaliações. Muitas vezes a turma ficava dispersa e conversava bastante. Somado a isso, havia o fato de a sala de aula ficar bem próxima ao pátio e o barulho externo, junto com o ruído dos ventiladores impactava na qualidade das aulas.

Antes de dar início às atividades, o projeto de pesquisa, os objetivos, a metodologia e os textos que seriam explorados foram apresentados ao diretor da unidade escolar e aos pedagogos responsáveis pelo turno matutino, que não fizeram nenhuma objeção ou ressalva a quaisquer pontos apresentados, demonstrando total apoio ao desenvolvimento da pesquisa e concederam autorização para sua execução. Restava, então, pôr em prática o planejamento de nosso trabalho.

4.1 A SEQUÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA

A pesquisa foi realizada durante o mês de agosto de 2022. No início da efetivação do projeto, a turma foi comunicada de que participaria de um trabalho de pesquisa de leitura literária realizada coletivamente. A proposta e os objetivos foram esclarecidos, a forma como a metodologia seria desenvolvida (por meio de oficinas de leituras mediadas realizadas durante as aulas de língua portuguesa) foi informada, bem como o prazo para conclusão das atividades.

Antes de iniciar as atividades, numa aula pré-introdutória realizada ainda no mês de junho de 2022, foi aplicado um questionário sobre a presença da literatura no cotidiano dos estudantes. O propósito dessa ação era fazer um levantamento diagnóstico da turma em relação ao contato e à frequência com a leitura literária. As questões levantadas estão presentes no formulário abaixo:

Quadro 10: Questionário aplicado aos participantes

QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA LITERÁRIA	
1	Na casa em que você cresceu havia livros literários? ☐ Sim ☐ Não
2	Alguém da sua família ou pessoa próxima, fora do universo escolar, o (a) incentivou na leitura de textos literários (mãe, tio, irmão, amigo da família)? ☐ Sim ☐ Não Quem? _____
3	Na escola onde estuda, você teve acesso a obras literárias? Na biblioteca? ☐ Sim ☐ Não Na sala de aula, levados pelo professor? ☐ Sim ☐ Não Se sim, professor de que disciplina(s)? _____ Pelas mãos de colegas? ☐ Sim ☐ Não
4	Quantos livros de literatura você já leu em 2022? _____
5	Mencione os três mais interessantes que você já leu: _____ _____ _____ ☐ Nunca li um livro completo.
6	Quantos livros, em média, você lê por mês? _____ ☐ Não tenho o hábito de ler
7	Se você não tem o hábito de ler, descreva os principais motivos: _____ _____ _____ ☐ Eu tenho o hábito de ler

8	Mencione o livro que está lendo agora ou o último que leu: _____ ☐ Não estou lendo nenhum livro no momento
9	Você tem livros de literatura em casa atualmente? ☐ Sim ☐ Não Quantos? ☐ Até 5 ☐ Até 10 ☐ Mais de 10 ☐ Mais de 20
10	Se tivesse a oportunidade de ler mais livros, você leria? ☐ Sim ☐ Não Por quê? _____ _____ _____
11	Indique seus gêneros, literários ou não literários, preferidos: ☐ Quadrinhos ☐ Autoajuda ☐ Revistas ☐ Fábulas ☐ Crônica ☐ Poesia ☐ Romance ☐ Conto ☐ Religioso ☐ Técnico (Gramáticas, Informática, metodologia, etc.) ☐ Outros (indique): _____
12	Indique seus livros preferidos na vida (de 1 a 3 obras): _____ _____ _____ ☐ Não tenho nenhum livro preferido
13	Indique os livros cujas experiências de leitura foram as mais desagradáveis que você já fez, ou seja, os que menos gostou (de 1 a 3 obras): _____ _____ _____ ☐ Não tive experiências desagradáveis ☐ Nunca li um livro

14	Indique uma obra que você gostaria de ler no momento e que ainda não teve a oportunidade: _____ ☐ Não quero ler nenhum livro no momento
15	Você gosta de ler? ☐ Sim ☐ Não Por quê? _____ _____ _____
16	Você gosta de ler poemas? ☐ Sim ☐ Não Por quê? _____ _____ _____
17	Você gostaria de ler poemas sobre a experiência de uma pessoa que ficou presa durante quase 10 anos? ☐ Sim ☐ Não Por quê? _____ _____ _____
18	O que você sabe sobre ditadura militar no Brasil? _____ _____ _____
19	Em sua opinião, para que se estuda literatura na escola? _____ _____ _____
20	Em sua opinião, qual é a importância da literatura para a vida? _____ _____ _____
21	O que você espera das oficinas de leitura literária que vamos desenvolver? _____ _____ _____

22	Há algo que você considera relevante, sobre sua vida pessoal ou estudantil e que deseja mencionar e não teve espaço neste questionário? Use o espaço abaixo:

Fonte: Elaborado pelo autor

Para responder ao questionário, os alunos tiveram o tempo de uma aula de 50 minutos.

O objetivo desse questionário não era obter resultados para serem analisados quantitativamente, mas sim tentar traçar um perfil leitor da turma de forma ampla, para planejar as estratégias que seriam adotadas nas oficinas de leitura. Desse modo, não nos interessava os números exatos. O importante para nós era identificar como a turma, de modo geral, se relacionava com a leitura desde a primeira infância até os dias atuais.

O questionário nos mostrou que na casa da maioria dos estudantes havia livros literários e que algum familiar o incentivou no hábito da leitura lendo histórias da primeira infância. Os familiares mais citados foram a mãe, o pai e os tios. Depois perguntamos se na escola, os estudantes tiveram acesso a livros literários e a maioria respondeu que não teve acesso nem por meio da biblioteca, nem pelas mãos dos professores e, muito menos, por intermédio dos colegas.

Quando perguntados sobre quantos livros haviam lido no ano de 2022, a maioria disse não ter lido nenhum livro no referido ano. Mais adiante pedimos que os participantes mencionassem os três livros mais interessantes que haviam lido. A maioria deixou a questão em branco e muitos afirmaram nunca terem lido um único livro completo na vida.

Na questão seguinte, que perguntava sobre quantos livros em média o participante lia por mês, a maior parte dos que responderam marcaram a opção que dizia “não tenho o hábito de ler”. Na sequência, pedimos que se a alternativa “não tenho o hábito de ler” fosse marcada, que se descrevessem os principais motivos. Em ordem

decrecente, os principais motivos apontados foram: falta de tempo, preguiça, o fato de não gostar de ler, não ter acesso a livros e uso de celular.

Quando perguntados se havia livros de literatura em casa atualmente, a maioria respondeu que não. A pergunta que veio na sequência foi: “se tivesse a oportunidade de ler mais livros, você leria? Por quê?” A maioria respondeu que sim e justificou dizendo que ler traz conhecimento, que ler é interessante e acalma. Os que responderam que não, esclareceram que não gostam e têm preguiça de ler.

Quando questionados sobre os gêneros literários ou não literários preferidos, todos responderam, mesmo aqueles que disseram não gostar de ler. Os gêneros mais votados (em ordem decrescente) foram: quadrinhos, conto, romance, poesia, religiosos, fábulas e indicaram outros gêneros que não estavam disponíveis para assinalar como mangá, ficção, terror e fantasia.

Pedimos, então, que indicassem um livro preferido e, obviamente, dadas as respostas anteriores, a grande maioria assinalou a alternativa que indicava não haver um livro preferido.

Mais adiante a pergunta foi bem direta: “você gosta de ler? Por quê?” E, como era de se esperar, a grande maioria disse que não, e justificaram dizendo “ser chato ler” e “porque tenho preguiça”. Depois, mais especificamente, perguntamos se os participantes gostavam de ler poemas e um pouco mais da metade dos participantes disseram que não, mas boa parte respondeu que sim. Quando perguntados se gostariam de ler poemas sobre a experiência de um prisioneiro que passou dez anos na prisão, para nossa surpresa, a maioria dos participantes respondeu que sim.

O questionário também perguntava o que os participantes sabiam sobre a ditadura militar e, com exceção de dois participantes, todos os outros disseram não saber do que se tratava. Outra questão perguntava: “para que se estuda literatura na escola?” e a maioria das respostas registrou que se estuda literatura para “ter conhecimento/aprendizado” e “para melhorar a leitura e a interpretação de texto”. Sobre a importância da literatura para a vida, as respostas foram mais variadas como “para nos tirar da realidade”, “nos levar para o mundo da fantasia”, “desenvoltura na fala”, “conhecer novas histórias”.

Depois, perguntamos aos estudantes sobre as expectativas deles em relação às oficinas de leitura e eles responderam que esperavam muito aprendizado, esperavam aprender a gostar de literatura, esperavam que fosse “legal”, esperavam que fosse interessante e informativa.

A última pergunta do questionário dava espaço para os estudantes dizerem algo sobre sua vida estudantil ou pessoal que eles considerassem relevantes. A maior parte deles não respondeu a essa questão. Dos que responderam, a maioria questionou o fato de a biblioteca não ser aberta para os estudantes frequentarem e fazerem empréstimos de livros.

O levantamento sobre o contato dos estudantes com a literatura nos guiou quanto ao nível em que os poemas de testemunho de Alex Polari seriam apresentados, ou seja, a linguagem a ser utilizada nas aulas, o grau de discussões a serem feitas e, até mesmo, a seleção dos poemas a serem apresentados nas oficinas.

A aplicação desse questionário foi de extrema importância para conseguirmos traçar um perfil da turma pesquisada. A maioria das respostas apenas confirmou o que nós já imaginávamos que seria respondido pela observação e pela convivência com os estudantes do início do ano até ali. As oficinas de leitura foram pensadas e organizadas de acordo com esse perfil da turma para que a condução das atividades estivesse adequada àqueles participantes. Contudo, no decorrer da ação interventiva muitas ações foram modificadas ou adaptadas, de acordo com as sugestões trazidas pelos estudantes.

4.1.1 As oficinas

As oficinas de leitura tiveram como base 12 poemas testemunhais do poeta Alex Polari de Alverga presentes na obra *Inventário de cicatrizes*. São eles: “Dia da partida”, “Trilogia macabra (I - o torturador)”, “Trilogia macabra (II - O analista de informações)”, “Trilogia macabra (III - A parafernália da tortura)”, “Os primeiros tempos de tortura”, “Canção para “Paulo” (à Stuart Angel)”, “Canção do pentotal”, “As prisões - I”,

“Zoológico humano”, “Moral e Cívica - II”, “Cemitério de desaparecidos” e “Inventário de cicatrizes”. As leituras foram intercaladas com aulas explicativas sobre o contexto histórico da ditadura militar e a biografia de Alex Polari. Houve também uma aula em que a canção “Cálice”, de Chico Buarque e Gilberto Gil, foi ouvida e analisada. Outras três aulas foram dedicadas à exibição do filme “Zuzu Angel”, do diretor Sérgio Rezende, seguida de discussão sobre o longa-metragem. Em outra oficina, os participantes responderam a um questionário sobre as leituras feitas e, em um novo encontro, produziram cartazes ilustrando os aprendizados adquiridos ao longo da sequência de atividades. A última oficina foi dedicada à culminância do projeto, realizada em formato de café literário em que os alunos-leitores puderam apresentar os cartazes elaborados com livre espaço para dizerem algo que os tocou durante as leituras, avaliarem as aulas, fazerem críticas sobre a condução do projeto e o que mais quisessem expressar. Por fim, os cartazes preparados durante a sequência de atividades ficaram expostos em um dos murais da escola para que um pouco do conhecimento produzido durante o projeto pudesse ser compartilhado com os demais frequentadores da instituição. É necessário dizer que o desenvolvimento da nossa pesquisa não ficou limitado à leitura de textos literários, ou seja, à leitura dos poemas de Alex Polari. Para além disso, achamos importante contextualizar o período e as condições em que os poemas de Polari foram produzidos, mostrar como foi a trajetória do poeta, ilustrar com produções audiovisuais e musicais todo o cenário do que foi a ditadura militar e pedir uma produção artística aos participantes, indo na esteira do que defende Dalvi (2018) quando afirma que “outros espaços e experiências devem ser incorporados à educação literária como bibliotecas, clubes de leitura, teatro, programas midiáticos, cineclubes e toda a cadeia que envolve as formas de existir do literário” (DALVI, 2018, p.15). É importante deixar claro que as oficinas, em sua maior parte, aconteceram no espaço da biblioteca, mas também houve momentos em que foi preciso utilizar a própria sala de aula e as mesas do pátio da escola no desenvolvimento de algumas atividades. Foram necessárias 25 aulas de 50 minutos divididas em 10 oficinas para efetivar o projeto, contando com os imprevistos que ocorreram no decorrer dos trabalhos. Durante a aplicação da pesquisa, o envolvimento e o posicionamento crítico dos alunos (ou a falta deles) diante das leituras, dos temas apresentados e do ponto de vista dos outros participantes foram observados com o objetivo de analisar se os propósitos da pesquisa estavam sendo alcançados. O desenvolvimento das oficinas será apresentado a seguir.

4.1.1.1 - Oficina 1 - Leitura inicial dos poemas selecionados

A primeira oficina foi realizada no ambiente da biblioteca. Solicitamos aos participantes que colocassem as cadeiras em formato de círculo e distribuímos os seis primeiros poemas impressos em papel sulfite, uma folha para cada aluno. Os seis poemas lidos foram: “Dia da partida”, “Trilogia macabra (I - o torturador)”, “Trilogia macabra (II - O analista de informações)”, “Trilogia macabra (III - A parafernália da tortura)”, “Os primeiros tempos de tortura”, “Canção para “Paulo” (à Stuart Angel)”. A orientação dada foi a de que eles deveriam fazer uma leitura silenciosa dos textos da folha. O tempo disponibilizado para a leitura foi de 20 minutos.

Ao término do tempo estipulado o pesquisador indagou aos participantes sobre as impressões deles sobre o que tinham acabado de ler: “pesado, professor”; “sinistro” foram algumas das respostas obtidas. A maioria, no entanto, ficou calada. Então, perguntamos a eles a qual gênero textual pertenciam aqueles textos e prontamente a maioria respondeu: “poema”. Ao serem perguntados sobre o porquê de ser um poema, alguns responderam: “porque está escrito em versos e estrofes” (os estudantes já haviam estudado alguns gêneros textuais ao longo do ano nas nossas aulas de língua portuguesa como conto, crônica, receita, carta pessoal e poema, e, portanto, não tiveram dificuldade em responder). “Vocês tiveram dificuldade de entender os poemas?” - perguntamos. “Não”, foi a resposta da maioria. “Tirando algumas palavras aqui, deu pra entender de boa” - disse outro. Então perguntamos a eles sobre o que falavam aqueles poemas. As respostas foram: “tortura”, “alguém que foi embora fugido de casa”, “métodos de tortura”, “prisões”, “violência”, “violência da polícia”, “alguém que foi preso e torturado”. Uma aluna, mais aplicada, perguntou: “isso foi real, professor, aconteceu com alguém?” Respondemos que sim, que aquilo havia acontecido com várias pessoas, além de situações muito piores. Perguntamos, então, o que eles haviam achado dos poemas. E as respostas foram: “eu achei violento”; “não gostei, achei muito pesado”; “fiquei chocada, professor”; “se ele era um bandido, ele mereceu”; essas foram algumas das respostas.

Na sequência, explicamos para a turma que estávamos ali para desenvolver um projeto de leitura de textos literários do poeta Alex Polari de Alverga que havia participado dos movimentos de resistência contra a ditadura militar e que havia sido preso e torturado e que aqueles poemas que eles, os participantes, haviam acabado

de ler foram escritos durante o período de cárcere do poeta e integravam a obra *Inventário de cicatrizes*, publicada em 1978, enquanto o escritor ainda se encontrava preso.

Na ocasião, o pesquisador mostrou o livro original aos participantes que ficaram surpresos ao verem o exemplar lançado em outubro de 1979. Porém, conforme já explicitado, em virtude de o livro conter outros poemas com linguagem e descrições não apropriadas ao contexto escolar e nem à faixa etária dos estudantes, decidimos por não circular o impresso entre os educandos a fim de evitar o acesso indevido a outros poemas não selecionados previamente e, conseqüentemente, evitar polêmicas que poderiam interferir no andamento da pesquisa.

Explicamos também que o projeto se estenderia ao longo de todo o mês de agosto e que ao final faríamos um café literário para o encerramento. Os estudantes se mostraram entusiasmados com o projeto e a primeira oficina foi encerrada. Para a realização dessa primeira oficina foi necessária uma aula de 50 minutos.

4.1.1.2 - Oficina 2 - Ditadura militar: contexto histórico

A segunda oficina foi dedicada a fazer a contextualização histórica, política e social do período da ditadura militar. Inicialmente, havíamos programado duas aulas de 50 minutos para essa atividade, porém, percebemos que esse tempo seria insuficiente para expor minimamente os fatos e adicionamos mais uma aula à programação, totalizando 3 aulas de 50 minutos. Nessa oficina, buscamos fazer uma síntese cronológica dos acontecimentos que marcaram o período ditatorial, mostrando como e por que ocorreu o golpe militar de 1964; os atos institucionais; o AI-5; a censura; a repressão; a guerrilha urbana; os sequestros dos embaixadores pelos combatentes de oposição; as prisões ilegais, as torturas - e os métodos de tortura -, os desaparecimentos e as mortes provocadas pelos agentes do Estado; a lei da anistia; o movimento das diretas já; a eleição indireta e a morte de Tancredo Neves; o governo Sarney; a promulgação da constituição de 1988 e as eleições diretas de 1989. Esses conteúdos foram apresentados com uso de projetor de imagens, caixa de som,

computador e extensão elétrica do próprio pesquisador, pois a escola não dispunha desses equipamentos em quantidade suficiente para disponibilizar a todos os professores de forma simultânea, sendo necessário agendar o uso desses recursos com antecedência. Logo, para não correr o risco de atrasos por impossibilidade de utilizar essa estrutura, optamos por utilizar nosso próprio equipamento e garantir certa independência nesse sentido. O uso desses recursos foi muito importante, pois contribuiu para que a oficina ficasse muito mais ilustrativa e compreensível, já que imagens da época foram projetadas, completando a construção de sentido.

Apesar de muitos pontos não terem sido aprofundados, conseguimos concluir a oficina no tempo previsto. Os estudantes se mostraram atentos, curiosos e, de certa forma, indignados com os acontecimentos que lhes foram apresentados. Tiraram dúvidas e fizeram comentários sobre pontos específicos, sobretudo, os fatos que envolviam censura e tortura. Ficaram muito envolvidos e curiosos também com os assuntos que envolviam os sequestros dos embaixadores, admirando a coragem e a ousadia dos grupos de resistência. A maioria dos participantes afirmou que nunca havia ouvido falar sobre ditadura militar. Um aluno perguntou: “professor, mas se a ditadura foi tão ruim assim, por que tem um monte de gente que fica pedindo pra ela voltar, pedindo intervenção militar...?” O pesquisador respondeu que são vários fatores, mas principalmente porque o nosso passado histórico não havia sido bem elaborado, deixando fatos como os horrores da ditadura militar caírem no esquecimento. Tampouco os torturadores e os assassinos foram punidos (devido a lei da anistia) e seus crimes também acabaram sendo esquecidos e que, como se fala muito pouco sobre essas questões, isso fazia com que muitas pessoas, com o passar do tempo, olhassem para o passado e achassem que a ditadura militar não havia sido tão grave assim e, por isso, pediam sua volta.

Após as três aulas dedicadas a esclarecer, em linhas gerais, os acontecimentos da ditadura militar, pudemos concluir que a oficina 2 foi muito proveitosa e esclarecedora, os participantes se mostraram interessados pelo assunto, houve muita troca e interação, sendo que essa oficina foi fundamental para que os alunos se integrassem de vez na pesquisa e o saldo final foi muito positivo. Além disso, essa oficina foi fundamental para que os participantes adquirissem conhecimentos mínimos para que a pesquisa seguisse adiante.

4.1.1.3 - Oficina 3 - Audição e análise da canção “Cálice”

A repressão, a censura e a resistência dos artistas durante a ditadura militar foram os temas basilares da oficina 3. Apresentamos nessa oficina a música “Cálice”, de Chico Buarque e Gilberto Gil. Num primeiro momento fizemos a audição da canção e depois analisamos a letra que diz:

CÁLICE

Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 De vinho tinto de sangue

Como beber dessa bebida amarga
 Tragar a dor, engolir a labuta
 Mesmo calada a boca, resta o peito
 Silêncio na cidade não se escuta
 De que me vale ser filho da santa
 Melhor seria ser filho da outra
 Outra realidade menos morta
 Tanta mentira, tanta força bruta

Como é difícil acordar calado
 Se na calada da noite eu me dano
 Quero lançar um grito desumano
 Que é uma maneira de ser escutado
 Esse silêncio todo me atordoa
 Atordoados eu permaneço atento
 Na arquibancada pra a qualquer momento
 Ver emergir o monstro da lagoa

De muito gorda a porca já não anda
 De muito usada a faca já não corta
 Como é difícil, pai, abrir a porta
 Essa palavra presa na garganta
 Esse pileque homérico no mundo
 De que adianta ter boa vontade
 Mesmo calado o peito, resta a cuca
 Dos bêbados do centro da cidade

Talvez o mundo não seja pequeno
 Nem seja a vida um fato consumado
 Quero inventar o meu próprio pecado
 Quero morrer do meu próprio veneno
 Quero perder de vez tua cabeça
 Minha cabeça perder teu juízo
 Quero cheirar fumaça de óleo diesel
 Me embriagar até que alguém me esqueça
 (HOLLANDA, 2006, p. 211-212)

Enquanto a música era executada, os participantes permaneceram em silêncio e acompanharam a letra da canção que estava projetada no quadro. “Cálice” é uma conhecida canção de resistência contra a ditadura militar que trata, sobretudo, da questão da censura vigente nos anos 70, em que se percebe o jogo de palavras entre cálice (representando o sofrimento de Cristo) e cale-se (da censura). Há também outras referências como o “vinho tinto de sangue” que representa não só o sangue de Cristo derramado na cruz, mas também o sangue daqueles que ousaram levantar voz e armas contra o regime opressor. Nas duas primeiras estrofes, os compositores vão traçando um paralelo entre a religiosidade e a ditadura. Na terceira estrofe a falta de liberdade de expressão e a violência são traduzidas nos versos “Como é difícil acordar calado / Se na calada da noite eu me dano”, assim como o silêncio atordoante das vozes caladas diante da dominação pela força. A quarta estrofe revela uma crítica direta ao regime militar comparando a ditadura a uma porca que, de tão gorda, não consegue mais andar, assim como a estagnação, a falta de mudança do regime. Há também uma crítica às bocas amordaçadas em “essa palavra presa na garganta” e um fio de resistência em “mesmo calado o peito resta a cuca”, ou seja, mesmo que todo o sentimento do enunciador seja reprimido, ainda se pode pensar criticamente. Na última estrofe, a voz do poema critica o mundo restrito que lhe é permitido/oferecido “Talvez o mundo não seja pequeno / Nem seja a vida um fato consumado”. O verso “quero cheirar fumaça de óleo diesel” pode ser uma referência a um dos métodos de tortura utilizados pelos militares, já que, como veremos mais adiante, a inalação de gases tóxicos foi uma das torturas sofridas por Stuart Edgard Angel Jones, filho de Zuzu Angel, amiga de Chico Buarque. A canção é finalizada com o verso “Me embriagar até que alguém me esqueça”, ou seja, a embriaguez aqui é encarada como um escape, como um ato de livrar-se de algo perturbador daqueles que estão cansados de encarar a realidade dura e cruel da ditadura militar. A canção acabou censurada pela repressão e os compositores tiveram seus microfones desligados em pleno palco quando tocaram e cantaram, mesmo sob censura, trechos da música em um festival promovido pela gravadora dos artistas.

Nesta oficina, após a audição da canção, o pesquisador lançou algumas questões aos participantes para iniciar e estimular a discussão em grupo. A primeira delas foi: “Quem proferiu a expressão ‘Pai, afasta de mim esse cálice’ na cultura cristã e em que contexto?” Prontamente alguns alunos levantaram a mão para responder à questão.

Uma aluna se adiantou e disse: “Foi Jesus Cristo, no momento da crucificação”, ao que outra aluna complementou: “na verdade Jesus disse isso antes de ser preso”. O pesquisador, então, perguntou aos presentes quem ali sabia dessa informação. Dos mais de 30 presentes, 12 levantaram a mão afirmando saber.

A segunda pergunta foi: “o que representa o cálice nesse contexto?” Alguns instantes de silêncio se seguiram, até que um participante respondeu: “é a própria crucificação”. O pesquisador disse estar correto, mas que para além da crucificação, o cálice representava o sofrimento.

Na sequência foi perguntado: “qual é a relação entre a letra dessa canção e o contexto da ditadura militar?” Mais uns instantes de silêncio até que alguém se manifestou e disse de forma genérica, sem certeza, meio que apoiado no conteúdo da oficina anterior: “tortura, violência”. Ao ser indagado sobre como havia chegado àquela conclusão, o participante respondeu: “por causa daquele verso ali ‘Tanta mentira, tanta força bruta’”.

Mais um questionamento foi feito: “considerando a censura ocorrida durante a ditadura militar, o que a palavra cálice representa na letra da canção? O silêncio mais uma vez se fez presente por um breve momento até que um dos participantes disse: “representa o sofrimento da população, professor”. “Sim, de forma mais ampla significa isso, mas prestem atenção em como se pronuncia a palavra [cálice]” - completamos. Mais alguns instantes de silêncio até que um aluno respondeu: “ah, entendi, representa a censura porque ele quis dizer cale-se de se calar”. O pesquisador respondeu que estava correto.

Na sequência, a letra da canção foi analisada, em conjunto, verso a verso e houve muita participação dos presentes. A observação das reações dos estudantes nos fez acreditar que eles acharam interessantes as estratégias que os compositores usaram para tentar driblar a censura e compreenderam a profundidade da mensagem transmitida pela canção. A oficina 3 teve duração de uma aula de 50 minutos.

Um fato curioso aconteceu quando os participantes deixavam a biblioteca em retorno à sala de aula: alguns estudantes saíram cantarolando o refrão da canção “Cálice” pelos corredores da escola e isso nos fez crer que, talvez, a oficina tenha sido realmente interessante para eles.

4.1.1.4 - Oficina 4 - Trajetória do poeta Alex Polari

A oficina 4 teve como objetivo principal fazer com que os participantes da pesquisa conhecessem um pouco da biografia e da trajetória de Alex Polari. Em duas aulas de 50 minutos cada, com o auxílio do projetor de imagens, apresentamos um pouco da vida e da obra de Polari, desde sua adolescência no Rio de Janeiro, passando pelos envolvimento iniciais com os movimentos de esquerda até se firmar como membro do grupo armado VAR-Palmares (e depois VPR), a participação dele nos sequestros dos embaixadores da Alemanha e da Suíça, o episódio da expropriação do cofre na casa da secretária do ex-governador de São Paulo Adhemar de Barros, a vida na clandestinidade, a ocorrência de sua prisão, a tortura no cárcere, a participação como testemunha da prisão, tortura e morte de Stuart Edgard Angel Jones, os poemas escritos na cadeia, a participação na greve de fome pela anistia, os livros publicados, o dia de sua liberdade e sua iniciação na doutrina Santo Daime.

Nesta oficina também apresentamos aos participantes algumas noções sobre a literatura de testemunho, o contexto em que o testemunho literário é produzido e quem são as pessoas que produziram essa literatura.

Os estudantes estavam um pouco dispersos no começo da oficina, mas conforme o assunto avançou, o interesse pela biografia do poeta também aumentou e logo os participantes voltaram a ter foco na oficina. Houve muita curiosidade sobre as ações armadas das quais Alex Polari participou, como os assaltos e os sequestros dos dois embaixadores, mas o que mais chamou a atenção dos escolares foi mesmo a questão das torturas. O que pudemos observar foi que os fatos narrados eram de tamanha crueldade que despertavam certa incredulidade nos educandos. Um deles exclamou: “isso não pode ter sido verdade, professor, não desse jeito aí!”. Outro disse: “professor, você está exagerando, né?”. Foi possível perceber expressões de espanto, tristeza e aversão nos rostos de muitos dos presentes. Outros pareciam estar processando todas aquelas informações. Por fim, todos ficaram em silêncio quando revelamos que todas aquelas torturas eram verdadeiras, sem exagero, e que aconteceram com muitas pessoas.

Os estudantes também ficaram muito envolvidos com a história da prisão, tortura e morte de Stuart Edgard Angel Jones. Alex Polari quando estava sendo torturado e sob

o efeito do Pentotal, acabou revelando o local em que teria um “ponto” com Stuart, mas, num momento de lucidez e percebendo que havia exposto o local correto, trocou os horários antecedendo o tempo correto em duas horas. Os policiais saíram em diligência com o prisioneiro até o local e, mesmo com o horário adiantado, Stuart já aguardava no ponto e acabou sendo preso. Na prisão, foi barbaramente torturado, amarrado e arrastado por um veículo militar e obrigado a inalar gases tóxicos que eram expelidos pelo escapamento desse veículo. Logo após, foi levado para uma cela, onde ficou jogado ao chão, tossia muito e implorava por água. Quando silenciou, dois guardas recolheram seu corpo que nunca mais foi visto. Alex Polari, segundo suas declarações, presenciou todas essas atrocidades infligidas a Stuart Angel. Tempos depois o poeta escreveu uma carta para Zuzu Angel (que nunca deixou de buscar informações sobre o paradeiro de seu filho) revelando qual havia sido o verdadeiro destino de Stuart.

Um estudante, após ouvir a história de Stuart Angel, associou sua tortura ao verso “quero cheirar fumaça de óleo diesel” da música “Cálice” que havia sido tema da oficina anterior.

Recomendamos o filme “Batismo de sangue” para quem quisesse entender um pouco mais sobre a ditadura militar e saber como as torturas aconteciam, pois nessa película havia cenas explícitas de tortura. Entretanto, fizemos o alerta de que, apesar de a classificação indicativa do filme ser de 14 anos, as cenas de tortura eram muito violentas e poderiam impactar pessoas mais sensíveis. Os participantes começaram a pedir que o filme fosse exibido para eles nas oficinas. Dissemos que talvez não fosse adequado exibir o filme ali naquele momento, naquele ambiente, pois poderia haver pessoas que não se sentiriam à vontade. Eles insistiram e propuseram pôr em votação. A proposta foi, então, colocada para apreciação. A votação foi conduzida por um dos participantes que solicitou que se manifestassem com o braço levantado aqueles que queriam ver o filme. A esmagadora maioria se manifestou favorável. Depois solicitou àqueles que eram contrários à exibição que se manifestassem. Ninguém se manifestou. Percebendo que havia participantes que não se manifestaram nem contra nem a favor, o pesquisador pediu para aqueles que se abstiveram, que se manifestassem indiferentes à exibição ou não do longa-metragem. Três participantes levantaram o braço.

Diante daquela decisão tomada em grupo, o pesquisador também se manifestou dizendo que o fato de o filme ter uma longa duração, sua exibição completa poderia comprometer o andamento das oficinas e fez a proposta de exibir o trecho em que ocorriam as torturas (que era o trecho do filme que eles realmente queriam ver). A proposta foi aceita e o pesquisador alertou que se alguém se sentisse desconfortável ao ver tais cenas poderia abaixar a cabeça e ficar à vontade.

Cerca de 20 minutos do filme com as cenas de tortura foram exibidos e as reações dos participantes foram observadas pelo pesquisador. Os estudantes estavam imóveis, alguns com os olhos arregalados e com a boca aberta. Outros faziam cara de horror diante do que viam. Outros ainda, tiveram reações como se eles mesmos estivessem sentindo aquela dor que era mostrada. Três alunos (duas meninas e um menino) acabaram abaixando a cabeça nos primeiros minutos de exibição e assim permaneceram até o final da projeção.

Quando a exibição terminou, havia um silêncio total na biblioteca. O pesquisador, então, indagou: “o que vocês acharam?” As respostas que vieram foram: “pesado”, “muito pesado”, “não consegui ver tudo”, “parece que eu senti a dor deles”, “tem como ‘desver’ isso”. Percebemos que aquelas imagens juntamente com todo o conteúdo tratado na oficina, de fato, mexeram com os participantes.

A oficina foi encerrada e os alunos saíram da biblioteca mais contidos e menos barulhentos que o de costume, talvez ainda sob o efeito do que viram e ouviram na oficina. Pareciam estar reflexivos. Foi necessário estender por quinze minutos o tempo da oficina para concluir todo o conteúdo devido à mudança de rota ocorrida durante os trabalhos. A professora que ministraria a aula na sequência, cedeu esse tempo para que pudssemos finalizar as atividades.

4.1.1.5 - Oficina 5 - Leitura e discussão dos poemas - parte 1

Antes de mais nada, fizemos algumas considerações para o grupo no sentido de esclarecer que os poemas que ali seriam lidos não eram meros relatos do que o poeta havia vivenciado pura e simplesmente, mas sim a expressão do sentimento desse poeta que também é a voz que ecoa nos poemas. Ou seja, queríamos que os participantes entendessem que estávamos ali tratando de literatura, por mais que essa literatura estivesse intrinsecamente ligada à realidade, e que a poesia foi a forma que Alex Polari encontrou não só para registrar parte da realidade dos horrores da ditadura militar, mas também para sobreviver, como o próprio poeta expõe em entrevista concedida a Elias Fajardo

Quando digo que ela [a poesia] me ajudou a sobreviver, estou me referindo não aos possíveis pressupostos e objetivos sociais e políticos nos quais a poesia e a literatura de um modo geral podem se nutrir. Estou falando da minha necessidade pessoal de escrever poesia e de como o esforço para escrever dentro de uma prisão me ajudou a aguentar a barra. Neste ponto, longe de serem supérfluos, foram importantíssimos. [...] A poesia me serviu para preservar minhas fantasias, minha sensibilidade, não embotar. Em suma, me ajudou a permanecer inteiro, criando alguma coisa, incorporando toda experiência, indo pra frente (POLARI, 1979b, p. 3).

Ao mesmo tempo, Polari (1980) revela que seus poemas são sim a expressão máxima da barbárie vivenciada por ele, funcionando como uma espécie de expurgo da dor e do sofrimento, daí os versos serem ditos com tamanha franqueza: “Esses poemas são, em certa medida, vômitos. Evocam a clandestinidade, a tortura, a morte e a prisão. *Tudo, absolutamente tudo neles é vivência real, daí serem diretos e descritivos*” (POLARI, 1980, p. 48, grifo nosso). Nossa intenção, portanto, foi a de levar experiências de leitura aos participantes que pudessem gerar reflexão, mas ao mesmo tempo possibilitar o contato com o texto literário, mostrando como a poesia é capaz de nos levar a lugares que só ela pode proporcionar.

Dessa forma, a oficina 5 foi dedicada à leitura contextualizada de seis poemas de Alex Polari a saber: “Dia da partida”, “Trilogia macabra (I - o torturador)”, “Trilogia macabra (II - O analista de informações)”, “Trilogia macabra (III - A parafernália da tortura)”, “Os primeiros tempos de tortura”, “Canção para “Paulo” (à Stuart Angel)”.

Esses poemas foram lidos na oficina 1 e os participantes foram orientados a fazer a leitura novamente, só que dessa vez com uma base naquilo que foi discutido nas

oficinas 2, 3 e 4 que versaram sobre os aspectos da ditadura militar e sobre a trajetória de Alex Polari. A expectativa era a de que os educandos tivessem mais entendimento nessa nova leitura. Os poemas lidos nesta oficina seguem relacionados abaixo na íntegra:

DIA DA PARTIDA

Aí eu virei para mamãe
naquele fatídico outubro de 1969
e com dezenove anos na cara
uma mala na mão e um 38 no sovaco,
disse: Velha,
a barra pesou, saiba que te gosto
mas que estás por fora
da situação. Não estou mais nessa
de passeata, grupo de estudo e panfletinho
tô assaltando banco, sacumé?
Esses trechos da pesada
que sai nos jornais todos os dias.
Caiu um cara e a polícia pode bater aí
qualquer hora, até qualquer dia,
dê um beijo no velho
diz pra ele que pode ficar tranquilo
eu me cuido
e cuide bem da Rosa.

Depois houve os desmaios
as lamentações de praxe
a fiz cheirar amoníaco
com o olho grudado no relógio
dei a última mijada
e saí pelo calçadão do Leme afora
com uma zoeira desgraçada na cabeça
e a alma cheia de predisposições heróicas.
Tava entardecendo.
(POLARI, 1979a, p.16)

TRILOGIA MACABRA (I - O TORTURADOR)

O torturador
difere dos outros
por uma patologia singular
- ser imprevisível
vai da infantilidade total
à frieza absoluta

Como vivem recebendo
elogios e medalhas
como vivem subindo de posto,
pouco se importam pelos outros.
Obter confissões é uma arte
o que vale são os altos propósitos
o fim se justifica,

mesmo pelos meios mais impróprios.

Além de tudo o torturador,
agente impessoal que cumpre ordens superiores
no cumprimento de suas funções inferiores,
não está impedido de ser um pai extremoso
de ter certos rasgos
e em alguns momentos ser até generoso.

Além disso acredita que é macho, nacionalista,
que a tortura e a violência
são recursos necessários
para a preservação de certos valores
e se no fundo ele é um mercenário
sabe disfarçar bem isso
quando ladra.

Não se suja de sangue
não macera nem marca,
(a não ser em casos excepcionais)
o corpo de suas vítimas,
trabalha em ambiente assépticos
com distanciamento crítico
- não é um açougueiro, é um técnico -
sendo fácil racionalizar
que apenas põe a serviço da pátria
da civilização e da família
uma sofisticada tecnologia da dor
que teria de qualquer maneira
de ser utilizada contra alguém
para o bem de todos.
(POLARI, 1979a, p.29)

TRILOGIA MACABRA (II - O analista de Informações)

Eles se acham muito humanos
quando param de rodar a manivela
começam a fazer só perguntas
e agindo assim nos nivelam
à categoria e aos direitos
dos demais seres humanos.

O analista é geralmente um senhor muito fino
que vela pelo seu prestígio
que fuma cigarros cem milímetros
que se veste à paisana
que usa belas gravatas coloridas
parecendo mais um executivo bem sucedido
do que um assassino.

Eles não torturam pessoalmente
apenas dirigem os interrogatórios
e têm muito orgulho disso
- não são o céu nem o inferno,
são o purgatório.
(POLARI, 1979a, p.30)

TRILOGIA MACABRA (III - A Parafernália da Tortura)

Nos instrumentos de tortura ainda subsistem, é verdade,
 alguns resquícios medievais
 como cavaletes, palmatórias, chicotes
 que o moderno design
 não conseguiu ainda amenizar
 assim como a prepotência, chacotas
 cacoetes e sorrisos
 que também não mudaram muito.
 Mas o restante é funcional
 polido metálico
 quase austero
 algo moderno
 com linhas arrojadas
 digno de figurar
 em um museu do futuro.

Portanto,
 para o pesar dos velhos carrascos nostálgicos,
 não é necessário mais rodas, trações,
 fogo lento, azeite fervendo
 e outras coisas
 mais nojentas e chocantes.

Hoje faz-se sofrer a velha dor de sempre
 hoje faz-se morrer a velha morte de sempre
 com muito maior urbanidade,
 sem precisar corar as pessoas bem educadas,
 sem proporcionar crises histéricas
 nas damas da alta sociedade
 sem arrefecer os instintos
 desta baixa sociedade.
 (POLARI, 1979a, p.31)

OS PRIMEIROS TEMPOS DE TORTURA

Não era mole aqueles dias
 de percorrer de capuz
 a distância da cela
 à câmara de tortura
 e nela ser capaz de dar urros
 tão feios como nunca ouvi.

Havia dias que as piruetas no pau-de-arara
 pareciam ridículas e humilhantes
 e nós [sic], ainda éramos capazes de corar
 ante as piadas sádicas dos carrascos.

Havia dias em que todas as perspectivas
 eram pra lá de negras
 e todas as expectativas
 se resumiam à esperança algo cética
 de não tomar porradas nem choques elétricos

Havia outros momentos
 em que as horas se consumiam
 à espera do ferrolho da porta que conduzia

às mãos dos especialistas
 em nossa agonia.
 Houve ainda períodos
 em que a única preocupação possível
 era ter papel higiênico
 comer alguma coisa com algum talher
 saber o nome do carcereiro de dia
 ficar na expectativa da primeira visita
 o que valia como um aval da vida
 um carimbo de sobrevivente
 e um status de prisioneiro político.

Depois a situação foi melhorando
 e foi possível até sofrer
 ter angústia, ler
 amar, ter ciúmes
 e todas essas outras bobagens amenas
 que aí fora reputamos
 como experiências cruciais.
 (POLARI, 1979a, p.33)

CANÇÃO PARA “PAULO” (À Stuart Angel)

Eles costuraram tua boca
 com o silêncio
 e trespassaram teu corpo
 com uma corrente.
 Eles te arrastaram em um carro
 e te encheram de gases,
 eles cobriram teus gritos
 com chacotas.

Um vento gelado soprava lá fora
 e os gemidos tinham a cadência
 dos passos dos sentinelas no pátio.
 Neles, os sentimentos não tinham eco
 nele, as baionetas eram de aço
 nele, os sentimentos e as baionetas
 se calaram.

Um sentido totalmente diferente de existir
 se descobre ali,
 naquela vala.
 Eles queimaram nossa carne com os fios
 e ligaram nosso destino à mesma eletricidade.
 Igualmente vimos nossos rostos invertidos
 e eu testemunhei quando levaram teu corpo
 envolto em um tapete.

Então houve o percurso sem volta
 houve a chuva que não molhou
 a noite que não era escura
 o tempo que não era tempo
 o amor que não era mais amor
 a coisa que não era mais coisa nenhuma.

Entregue a perplexidades como estas,
meus cabelos foram se embranquecendo
e os dias foram se passando.
(POLARI, 1979a, p. 36)

A oficina 5 foi dividida em dois momentos: no primeiro deles, os estudantes receberam de volta a folha com os poemas impressos e fizeram uma leitura individual e silenciosa dos textos, marcando as palavras e os trechos que, porventura, pudessem gerar dificuldade no entendimento. O segundo momento foi reservado para fazermos leitura e análise coletiva de cada um dos poemas. Para essa oficina foram necessárias três aulas de 50 minutos cada.

O andamento da oficina ocorreu da seguinte forma: os participantes tiveram o tempo de uma aula (50 minutos) para fazer a leitura dos seis poemas e para fazer as possíveis anotações. Na sequência, pedimos que os poemas fossem lidos oralmente de forma voluntária por alguns dos escolares. Como muitos quiseram participar da leitura em voz, um dos presentes sugeriu que cada um que manifestou interesse em ler fizesse a leitura de uma estrofe e todos estiveram de acordo. O primeiro poema lido foi “O dia da partida” e, por se tratar de um texto com duas estrofes, dois participantes fizeram a leitura.

Finalizada a leitura, perguntamos ao grupo do que se tratava aquele poema. Um dos participantes disse que parecia o dia em que Alex Polari estava fugindo, caindo na clandestinidade. Outro disse se tratar de uma despedida da mãe porque o poeta estava correndo perigo. Uma aluna mais atenta e participativa fez um resumo dizendo que ao que tudo indicava, conforme havíamos visto na aula sobre a trajetória do guerrilheiro, era o próprio Alex Polari que estava saindo para se esconder, se despedindo da mãe e revelando as verdadeiras ações que ele realizava e que, como um aliado havia sido preso, provavelmente esse aliado seria torturado, revelando a localização de outros revolucionários e a polícia poderia aparecer na casa onde ele morava para prendê-lo e, por isso, ele estava fugindo às pressas.

Perguntamos, então, se havia algum trecho ou alguma palavra que os participantes não haviam entendido e as respostas foram: “fatídico”, “sacumé”, “caiu um cara”, “quem era Rosa?”, “praxe”, “amoníaco”. E os estudantes foram estimulados a ler os versos com mais atenção para que, pelo contexto, eles mesmos chegassem às

respostas. As palavras que não foram possíveis entender pelo contexto, foram procuradas no dicionário e lidas em voz alta para o grupo. Os participantes também chegaram à conclusão de que Rosa provavelmente era a irmã do guerrilheiro. Houve quem comentasse o caráter coloquial e simples da linguagem do poeta e que isso contribuía muito para o entendimento do texto.

Refletimos um pouco mais sobre o poema levantando questões como o fato de muitas pessoas terem de abandonar as famílias em nome de uma causa e a coragem e a disposição daqueles que colocaram a luta pela democracia acima de suas próprias vidas.

Quando perguntados sobre a dificuldade de compreensão do poema, os participantes disseram que, depois das explicações sobre a ditadura e sobre a vida de Alex Polari, havia sido bem tranquilo de entender.

A próxima leitura foi a do texto “Trilogia macabra (I - o torturador)”. E seguimos a mesma estratégia: cada aluno que, voluntariamente, quisesse ler uma estrofe, podia fazê-la. Terminada a leitura, os comentários foram de que aquele poema se ocupava de descrever o torturador e um pouco de sua personalidade. Um participante comentou a frieza macabra da pessoa que se propunha a fazer aquilo. Outro disse que eles (os torturadores) pensavam estar fazendo o certo e foi contestado por outro participante: “como alguém pode pensar que torturar uma pessoa é o certo?”, “pelo menos é o que diz na quarta estrofe” - retrucou o primeiro -, “sim, mas no fundo ele sabia que nada justifica torturar alguém... sei lá, é o que eu acho”. Percebemos que os participantes haviam alcançado o significado do poema e acrescentamos que ali no texto havia o olhar de uma pessoa que passou pela trágica experiência da tortura e que aquele poema refletia a visão que aquela pessoa tinha em relação aos torturadores e que tentava descrever naqueles versos.

Palavras como “patologia”, “mercenário” e “assépticos” eram desconhecidas da grande maioria. O dicionário foi colocado em ação e, depois de revelados os seus significados, fizemos a contextualização delas em relação ao poema.

Na sequência, lemos o poema “Trilogia macabra (II - o analista de informações)”. Após a leitura, lançamos a pergunta: “quem era o analista de informações?” e percebemos que os participantes conseguiram alcançar com facilidade que se tratava de alguém

que participava de sessões de tortura, mas que tinha outra função. “Ele participava, mas não colocava ‘a mão na massa’, professor” - disse um estudante. A exibição de cenas do filme “Batismo de sangue” contribuiu para que o grupo identificasse o “analista de informações”, já que nelas era possível ver a materialização do que está descrito no poema de forma clara e direta. Interessante que alguns participantes conseguiram associar a manivela do verso “quando param de rodar a manivela”, com um dos instrumentos (dínamo) que gerava a eletricidade para a tortura por choques e que era produzida ao girar uma manivela.

Pedimos que alguém expusesse por que o “analista de informações” estava associado à ideia de “purgatório” nos versos: “- não são o céu nem o inferno / são o purgatório”. Houve um instante de silêncio e ninguém se manifestou. Então perguntamos: “o que é o purgatório segundo o cristianismo mais associado à tradição católica?” Um participante respondeu que o purgatório era o lugar para onde iam as almas que precisavam passar por um processo de purificação antes de entrar no céu, como se fosse um castigo temporário. Diante dessa definição, perguntamos novamente qual era a associação entre o “analista de informações” e o “purgatório”. Houve um silêncio um pouco mais longo, até que um participante se encorajou e disse que o “analista de informações” não era bom e que por isso não poderia ser associado ao “céu”, mas que também não era tão mau ao ponto representar o inferno, visto que ele não praticava a tortura com as próprias mãos e que, por isso ele significava o “purgatório”, por representar o lugar entre o céu e o inferno, mas que de certa forma também era ruim. Os outros participantes aplaudiram a fala da colega, pois viram total sentido no que ela disse. O poema “Trilogia macabra (II - o analista de informações)”, não gerou muitas dúvidas quanto ao uso de termos e expressões que precisassem ser analisadas e discutidas. Na verdade, o entendimento desse poema foi de fácil compreensão.

Com a leitura do poema “Trilogia macabra (III - a parafernália da tortura)” esperávamos que os participantes associassem a tortura que ocorreu durante a ditadura militar com aquela que existiu na Idade Média, porém, notamos que, dessa primeira seleção de poemas, esse foi o que gerou mais dúvidas aos participantes, seja pelo uso de algumas palavras desconhecidas ou pelo desconhecimento a respeito do período medieval. Quando perguntados sobre quem já havia estudado sobre Idade Média ou

já tinha ouvido falar desse período histórico fora da escola, poucos se manifestaram. Percebemos, então, a necessidade de fazer uma breve contextualização do período medievo com foco nas torturas que eram praticadas pelo tribunal da santa inquisição da Igreja Católica. Para tanto, contamos com o uso de algumas imagens de pinturas e gravuras que mostravam cenas dos castigos físicos praticados nas masmorras medievais e fotos dos instrumentos utilizados nessas sevícias.

Após essa breve discussão sobre a Idade Média, fizemos a leitura mais uma vez do poema, desta vez conduzido pelo pesquisador, e aos poucos os participantes iam assimilando o paralelo estabelecido entre as torturas na ditadura e na inquisição. O mais importante é que os participantes perceberam que algumas características da tortura na Idade Média permaneceram, outras mudaram, mas mesmo ocorrendo algumas mudanças nos modos de torturar, a dor permanecia a mesma. As dúvidas quanto a palavras e expressões também foram esclarecidas durante essa segunda leitura coletiva. Ao final, percebemos que a maioria dos estudantes conseguiu atingir o entendimento pretendido com a leitura desse poema. Outro fato interessante foi que alguns escolares captaram a ideia de que a “Trilogia macabra” se tratava de três poemas que discorriam sobre diferentes aspectos de um mesmo ponto: a tortura.

Finalizadas as discussões a respeito dos poemas que integram a “Trilogia macabra”, passamos para a leitura e discussão do poema “Os primeiros tempos de tortura”. As dúvidas que surgiram foram a respeito dos termos “sádicas”, “cética”, “ferrolho”, “amenas”, “reputamos” e “cruciais”. Usamos o mesmo procedimento de utilização do dicionário e de associação dos termos encontrados ao contexto, de modo que os educandos tivessem a compreensão completa dos versos.

Uma estudante pediu para comentar o poema e fez um breve resumo sobre o que continha nos versos, explicando que o poema fala das dificuldades no início da prisão, das torturas sucessivas, da espera meio que desacreditada de não ser torturado, das condições da prisão, de pequenas esperanças que lhe davam um fôlego de vida, mas que tempos depois as circunstâncias foram melhorando e que ele pôde até sonhar com uma vida fora da prisão. Outra participante comentou que “Os primeiros tempos de tortura” a deixou muito angustiada e pensativa. Outro, ainda, se mostrou indignado diante do fato de o prisioneiro não ter acesso a itens básicos como papel higiênico e

talheres. De modo geral, não houve dificuldades de entendimento do poema e a análise foi bem dinâmica e dialogada.

O último poema dessa seleção leva o título de “Canção para ‘Paulo’ (à Stuart Angel)” e menciona o episódio da tortura e morte de Paulo (codinome utilizado por Stuart). Os participantes se mostraram muito envolvidos com a história do guerrilheiro relatada na oficina 4 e, por isso, esse poema também chamou muito a atenção deles. Fizemos a leitura coletiva e, ao fim, um participante quis comentar que na primeira estrofe estava explícita a questão da tortura e morte de Stuart que havíamos comentado na oficina anterior.

Na sequência, pedimos a alguém para comentar a segunda estrofe. Após um pequeno instante de silêncio, uma participante se manifestou e explicou que o vento gelado poderia ter relação com o momento em que eles, Alex e Stuart, haviam sido presos, já que a prisão ocorreu em maio, mês em que o tempo fica mais fresco: “em maio já é frio, né, professor?”. E comentou que os gemidos de Stuart, num pedido de socorro, não tiveram a atenção dos carcereiros, o que acabou levando o prisioneiro à morte. Outro estudante comentou a terceira estrofe, dizendo que ela tinha relação com a tortura que Alex Polari e Stuart Angel sofreram juntos na mesma sala.

Para a quarta estrofe, os participantes solicitaram que o pesquisador os ajudasse a compreendê-la melhor. Logo, entrevistamos dizendo que o percurso sem volta tinha relação com o fato de Polari não ter visto mais o outro prisioneiro e, com isso tudo perdeu o sentido como a noite que deixou de ser escura, o tempo que deixou de ser tempo e “o amor que não era mais amor” (POLARI, 1979, p. 36). Um estudante pediu para comentar a quinta estrofe, dizendo que tinha relação com o passar do tempo, mas que mesmo envelhecendo não era possível esquecer aquela violência. Outro educando fez uma observação dizendo que aquele poema além de uma espécie de denúncia parecia ser uma homenagem a Stuart Angel, para eternizar sua memória e que o título sugeria isso. Esse mesmo estudante percebeu que na primeira estrofe parece haver um diálogo direto entre os envolvidos.

Indagamos ao grupo sobre qual ponto a maioria dos poemas tratava e o que pudemos observar foi que os participantes notaram que a maior parte dos textos tratava de tortura. Uma estudante identificou, ainda, que a questão dos risos, dos deboches e

das chacotas dos torturadores durante as sessões de tortura estavam presentes em três dos seis poemas lidos. Ficamos felizes e impressionados com a capacidade dos estudantes de interpretar e de apontar detalhes nos poemas que acreditávamos que passariam despercebidos pelos leitores. Isso mostra uma leitura atenta e interessada feita pelos participantes.

O que fizemos aqui foi expor em linhas gerais como se deu a oficina 5, que realizava de fato a leitura dos textos literários com os estudantes. Não seria possível descrever os pormenores de como ocorreu essa atividade na prática, já que textualmente não conseguiríamos representar as trocas que tivemos, mas podemos dizer que as discussões foram muito proveitosas e esclarecedoras e, em alguns momentos, até mesmo surpreendentes para o pesquisador.

Figura 10 - Participantes realizando a leitura dos poemas



Fonte: acervo do autor (2022)

4.1.1.6 - Oficina 6 - Exibição do filme “Zuzu Angel”

A oficina 6 foi dedicada a realizar uma sessão de cinema, exibindo um longa-metragem com o contexto da ditadura militar seguido de uma breve discussão no fim da sessão. Para tanto, a ideia era decidir em grupo, qual dos títulos seria exibido entre duas opções. Os filmes disponíveis para a escolha eram “O que é isso companheiro?”, do cineasta Bruno Barreto e “Zuzu Angel”, de Sérgio Rezende. Foi feita uma pequena sinopse de ambos os filmes que depois foram colocados para apreciação dos participantes. Por maioria (quase a totalidade dos votos), o grupo decidiu por “Zuzu Angel”.

Não nos causou surpresa a escolha de “Zuzu Angel” para a exibição, pois a todo tempo, os estudantes se mostraram muito interessados na história de Stuart Angel e assistir a um filme que envolve a sua história (apesar de o filme ter como foco sua mãe, Zuzu Angel) seria a chance de saberem um pouco mais sobre a vida do guerrilheiro.

A sessão de cinema ocorreu normalmente sem nenhum imprevisto. Os participantes ficaram atentos do começo ao fim. Terminada a exibição, fizemos uma roda de conversa para comentar o filme. Pedimos que dissessem o que havia chamado a atenção deles. Uma estudante disse que gostou de conhecer a história de Zuzu Angel e ressaltou que ela foi muito audaciosa por ter enfrentado os militares em busca de seu filho. Outro participante comentou as cenas de tortura sofridas por Stuart Angel e o fato dessas cenas serem bem parecidas ao que continha no poema de Alex Polari. Outro educando achou interessante o fato de Alex Polari ter sido representado no filme (o ator Caio Junqueira interpretou o poeta) e comentou a cena em que Polari é feito de isca para que Stuart fosse preso. Muitos dos presentes ficaram indignados com o fato de Zuzu Angel ter sido assassinada pela ditadura militar e admiraram a coragem e a disposição da estilista em busca do paradeiro de seu filho.

Um participante perguntou se a carta lida por Zuzu Angel no filme havia sido mesmo escrita por Alex Polari. Respondemos que não só era real, como havíamos conseguido encontrar a imagem da carta na internet e fizemos a impressão para mostrar. A carta, então, circulou entre os participantes que olharam com curiosidade, comentaram sobre a caligrafia do poeta e leram alguns trechos do conteúdo escrito ali.

Como ainda tínhamos um tempo disponível, resolvemos exibir um trecho do programa “Linha direta - Justiça”, programa que foi ao ar no início dos anos 2000 e que se dedicava a discutir casos de crimes de relevância nacional. O episódio era exatamente sobre Zuzu Angel, mas o que realmente nos interessava era um pequeno trecho que mostra o próprio Alex Polari prestando um depoimento sobre a tortura e morte de Stuart Angel. O apresentador do programa ressalta que Polari não quis participar diretamente do episódio do “Linha direta – justiça” e que o trecho da fala do poeta exibido no programa havia sido retirado do curta-metragem “Sônia morta e viva - trajetória de uma geração”, de 1986, que narra a história de Sônia Maria Lopes de Moraes, ex-guerrilheira da Aliança Libertadora Nacional - ALN, e esposa de Stuart. Foi uma oportunidade de os alunos verem o próprio Alex Polari falando diretamente sobre suas vivências. Gostaríamos de ressaltar que seria de enorme contribuição para o nosso projeto se exibíssemos o documentário “Sônia morta e viva - trajetória de uma geração”. Esse era o nosso desejo, porém, mesmo depois de incessantes buscas na internet e fora dela (inclusive em cineclubes e grupos de cinema), não conseguimos encontrar essa película. Os participantes ficaram impressionados ao verem e ouvirem o escritor cujos poemas estavam sendo lidos e analisados por eles e lamentaram o fato de não ter sido possível assistir ao documentário na íntegra. De qualquer modo, a oficina foi muito proveitosa, gerando muitas discussões, trocas e aprendizados. O tempo necessário para essa oficina foi de três aulas de 50 minutos cada.

Nos instantes finais da oficina, distribuímos os poemas que seriam o tema central da oficina 7 impressos e orientamos os educandos que a leitura e as anotações deveriam ser feitas fora do horário de aula (em casa, na praia ou onde eles quisessem). Portanto, eles deveriam vir para a oficina com os poemas lidos e com as questões e as dúvidas já formuladas. Decidimos por essa mudança de rota para que os participantes pudessem ter mais tempo para realizar as leituras, as análises e as possíveis dúvidas com termos eles tentassem resolver com um dicionário ou uma pesquisa na internet. Dessa forma, buscamos promover a leitura fora dos espaços escolares para tentar identificar se, com mais tempo e sem as questões burocráticas da escola, essas leituras seriam mais ou menos proveitosas que as realizadas somente durante a oficina.

4.1.1.7 - Oficina 7 - Leitura e discussão dos poemas - parte 2

Na oficina 7, analisamos os outros seis poemas selecionados da obra *Inventário de cicatrizes*. Teoricamente, os participantes já estariam com os poemas lidos e cheios de anotações, porém, quando questionamos quem havia lido os textos, cerca de 40% da turma não tinha feito a leitura. Os outros 60% haviam lido e feito as anotações, como pudemos comprovar. Quando o grupo foi questionado do porquê de não ter lido, a maioria disse que havia se esquecido. Outros disseram ter faltado no dia da distribuição dos poemas. Dois alunos disseram ter perdido a folha com os poemas.

Os próprios participantes sugeriram que o pesquisador disponibilizasse um tempo para que aqueles que não fizeram a leitura pudessem fazê-la e pudessem participar efetivamente das discussões. O pesquisador perguntou se todos estavam de acordo e como ninguém se opôs, foram disponibilizados trinta minutos para a leitura atenta e silenciosa dos poemas.

Os participantes foram consultados se eles gostariam de modificar a metodologia de leitura e análise e se alguém tinha alguma sugestão para fazer de outra maneira, mas o grupo afirmou que aquela forma estava adequada e, por isso, os procedimentos realizados nesta oficina foram iguais aos do segundo momento da oficina 5 (já que o primeiro momento, para a maioria deles, havia sido feito fora da escola), ou seja, fizemos a leitura coletiva e comentamos os poemas, compartilhando com os demais nossas impressões, emoções e reflexões sobre os textos. Os poemas lidos foram: “Canção do pentotal”, “As prisões - I”, “Zoológico humano”, “Moral e Cívica - II”, “Cemitério de desaparecidos” e “Inventário de cicatrizes” que seguem abaixo na íntegra:

CANÇÃO DO PENTOTAL

Era uma madrugada fria
mais negra ainda pelo capuz
tinha um torturador que ria excitado,
outro era capaz de ficar sério
e um que me gostava de chamar de
guerrilheiro filhodaputa. [sic]

Tinha um crioulo
que comia um sanduíche de mortadela
enquanto eu pensava na morte dele
na mortandade dos peixes da Lagoa

e dos companheiros afundados
no mais fundo da Restinga.

Quando me injetaram o soro da verdade
menti descaradamente
fui ficando meio grogue
me lembrei do primeiro amor que fizemos
depois de uma reunião do grupo de estudos
me lembrei de uma maldita valsa de Strauss
do temor pela precariedade do teu esconderijo
do medo de morrer, que era maior
do medo de ficar brocha
que era menor e obviamente
estava subordinado ao primeiro.

Cada vez mais bêbado
falei do filho que não tive contigo
e quando pensei chegado o instante final
gritei pros torturadores algumas frases heróicas
dessas que a gente se esforça em falar
apesar do cagaço.
(POLARI, 1979a, p.37)

AS PRISÕES - I

As prisões são assim:
cinzentas e sem sentido.
Nosso espaço e nosso tempo
têm muitos metros quadrados
e poucos mitos
nossos corpos
têm uma administração
carcerária.

Contra nossas vozes
há muros
contra nossa liberdade,
guaritas,
contra nossos lamentos
há murros
e às vezes regulamentos,
dependendo da conjuntura.
(POLARI, 1979a, P. 38)

ZOOLÓGICO HUMANO

O que somos
é algo distante
do que fomos

ou pensamos ser.

Veja o mundo:
 ele se move
 sem nossa interferência
 veja a vida:
 ela prossegue
 sem nossa licença
 veja sua amiga:
 ela se comove
 por outros corpos
 que não o seu.

Somos simplesmente
 o que é mais fácil ser:
 lembrança
 sentimento fóssil
 referência ética
 apenas um belo ornamento
 para a consciência dos outros.
 A quem interessar possa:
 Estamos abertos à visita pública
 sábados e domingos
 das 8 às 17 horas.

Favor não jogar amendoim.
 (POLARI, 1979a, p. 41)

MORAL E CÍVICA - II

Eu me lembro
 usava calças curtas e ia ver as paradas
 radiante de alegria. Depois o tempo passou
 e eu caí em maio
 mas em setembro tava pelaí
 por esses quartéis
 onde sempre havia solenidades cívicas
 e o cara que me tinha torturado
 horas antes,
 o cara que me tinha dependurado
 no pau-de-arara
 injetado éter no meu saco
 me enchido de porrada
 e rodado prazerosamente [sic]
 a manivela do choque
 tava lá - o filho da puta
 segurando uma bandeira
 e um monte de crianças,
 emocionado feito o diabo
 com o hino nacional.
 (POLARI, 1979a, p. 49)

CEMITÉRIO DE DESAPARECIDOS

Fala-se à boca miúda
 nos corredores do Cisa,
 Cenimar e Doi
 que a Vanguarda Popular Celestial
 (como eles denominam o local que os
 guerrilheiros vão depois de mortos)
 está sediada em algum ponto da Restinga de Marambaia.
 É lá que os corpos dos militantes presos
 são jogados de helicóptero:
 descrevem uma parábola no ar
 abrem uma fenda branca na espuma
 se aprofundam e adormecem
 sem vingança possível.
 (POLARI, 1979a, p. 50)

INVENTÁRIO DE CICATRIZES

Estamos todos perplexos
 à espera de um congresso
 dos mutilados de corpo e alma.

Existe espalhados por aí
 de Bonsucesso à Amsterdan [sic]
 do Jardim Botânico a Paris
 de Estocolmo à Frei Caneca
 uma multidão de seres
 que portam pálidas cicatrizes
 esmanecidas [sic] pelo tempo
 bem vivas na memória envoltas
 em cinzas, fios cruces
 oratórios,
 elas compõem uma catedral
 de vítimas e vitrais
 uma internacional de Feridas.

Quem passou por esse país subterrâneo e não oficial
 sabe a amperagem em que opera seus carrascos
 as estações que tocam em seus rádios
 para encobrir os gritos de suas vítimas
 o destino das milhares de viagens sem volta.

Cidadãos do mundo
 habitantes da dor
 em escala planetária

todos que dormiram no assoalho frio
 das câmaras de tortura
 todos os que assoaram
 os orvalhos de sangue de uma nova era
 todos os que ouviram os gritos, vestiram o capuz
 todos os que gozaram coitos interrompidos pela morte
 todos os que tiveram os testículos triturados
 todas as que engravidaram dos próprios algozes
 estão marcados,
 se demitiram do direito da própria felicidade futura.
 (POLARI, 1979a, p. 51)

Após a leitura silenciosa, fizemos a leitura vocalizada do poema “A canção do Pentotal”, seguindo a dinâmica de uma estrofe para cada participante que manifestasse o desejo de ler. Em seguida, pedimos que alguém, voluntariamente, comentasse o poema. Um participante se manifestou e comentou que na primeira estrofe estava clara a descrição de um ambiente de tortura por conta da presença de torturadores - um que ria, um que ficava sério e outro que xingava o prisioneiro - e que na segunda estrofe descreve outro torturador que consegue se alimentar mesmo naquele ambiente nada agradável. Já nas terceira e quarta estrofes o torturado recebe o soro da verdade e começa a delirar, a lembrar do passado e acaba tendo atitudes inesperadas diante daqueles que o sequestravam.

Uma estudante questionou se o termo “crioulo”, no primeiro verso da segunda estrofe, não era um termo racista. Antes que o pesquisador respondesse, outra estudante (negra) interveio e disse que, “sim, era racista, mas que refletia a falta de construção de consciência social e racial da época”, assim como na obra de Monteiro Lobato⁶ que havíamos comentado um tempo atrás nas aulas de língua portuguesa. Achamos interessante essa fala da estudante, pois mostra que aos poucos estudantes negros e negras estão ocupando o seu lugar de fala e tomando a palavra e se posicionando, como foi o caso dessa intervenção ocorrida nesta oficina. Achamos interessante o fato de outro participante perceber a semelhança sonora entre “mortadela”, “morte dele” e “mortandade”. Esse mesmo participante perguntou se a “Restinga”, descrita no último verso da segunda estrofe fazia referência à restinga da Marambaia que havíamos comentado nas oficinas anteriores. Isso prova o envolvimento (e o desenvolvimento) de boa parte dos educandos no decorrer das oficinas. Um termo que gerou dúvida de grande parte dos presentes foi “Strauss”, mas que foi prontamente respondido se tratar do compositor austríaco. Na oficina 4, quando falávamos da biografia de Alex Polari, o episódio do Pentotal também foi citado, o que contribuiu para o entendimento do poema.

⁶ Alguns meses antes, falávamos durante as aulas de língua portuguesa sobre como alguns termos e expressões que hoje em dia seriam impensáveis estarem presentes em textos literários ou letras de músicas para crianças, em outras épocas, no entanto, eram naturalizadas. Então, o professor leu um trecho de cunho racista da obra *Peter Pan*, de Monteiro Lobato (1993), para ilustrar como termos racistas, por exemplo, estavam presentes de forma explícita na literatura, mas ponderou que, infelizmente, na época em que o texto foi publicado, não existia a consciência atual sobre o racismo e o esforço que existe atualmente para combater sua forma estrutural.

Na sequência lemos o poema “As prisões - I” e comentamos. Por ser um poema curto (apenas duas estrofes) e com a maioria das palavras pertencentes ao vocabulário da maioria, não houve dificuldade de entendimento e um participante que se voluntariou, comentou que o poema descreve as prisões fisicamente e que parecia falar também sobre o sentimento de repressão que o cárcere trazia à alma do poeta.

Seguimos então para leitura e análise de “Zoológico humano”. Antes de iniciarmos a leitura, uma estudante já quis garantir sua fala e manifestou o interesse em comentar o poema: “sobre esse eu quero falar, professor”. Então, depois de lermos, a estudante disse que aquele poema fazia um paralelo entre a prisão e o zoológico, já que tanto no zoológico quanto na prisão havia a questão da privação da liberdade e que a vida lá fora seguia, passava “como o poema diz aqui, professor, ‘sem pedir licença’”. Depois, ela analisou que a terceira estrofe parecia dizer que os prisioneiros eram peças que serviam apenas para ficar na lembrança e que nos últimos versos da 3ª estrofe também parecia que ele fazia outro paralelo entre o horário de visitas no zoológico e na prisão. “É como se eles fossem os animais, professor, entende? É como se ele se sentisse como os bichos do zoológico que, em dia de visitas, vão lá, os observam, interagem e depois vão embora” - complementou outro participante. Perguntamos, então, o que queria dizer o último verso do poema: “Favor não jogar amendoim”. Um participante respondeu que era como as plaquinhas de zoológico: “Favor não alimentar os animais” - disse ele. Outro ainda disse que essa frase parecia ser um pouco de ironia/deboche. Perguntamos, então, se algum dos presentes já havia ido a um zoológico e a resposta foi unanimemente negativa. “E como vocês sabem essas coisas de zoológico?” - insistimos. “A gente vê na tv, nos filmes, professor. Nunca assistiu Madagascar, não?” - disse outro. Por fim, uma pergunta curiosa veio de uma participante que pouco se manifestava. Ela perguntou se o último verso do poema poderia ser considerado uma estrofe mesmo estando sozinho. Achamos muito interessante essa pergunta porque tinha relação com a estrutura do texto, algo que, geralmente, não desperta muito o interesse dos estudantes. Obviamente, a pergunta foi prontamente respondida.

Passamos para a próxima leitura e o poema em questão foi “Moral e cívica - II”. Percebemos que esse poema os estudantes tiveram uma ligeira dificuldade de compreensão, talvez pelo fato de alguns pontos citados no poema serem bem

distantes da geração deles. Por exemplo: o próprio título, que remete à matéria escolar “Educação Moral e Cívica” que tinha como objetivo moldar os comportamentos, adequando-os aos considerados exemplares pela ditadura militar, além de tentar convencer os estudantes da época de que o regime militar era algo benéfico para o país. E também as comemorações nos quartéis e as paradas militares em decorrência do Dia da Independência do Brasil que já não são mais tão populares como antigamente. Relemos o poema mais duas vezes e o grupo foi compreendendo que se tratava de falar, entre outros pontos, da vida dupla e da frieza dos torturadores que eram capazes de submeter pessoas às formas mais cruéis de dor e sofrimento e horas depois estar com uma bandeira na mão chorando e cantando o hino nacional em comemoração ao dia da pátria.

O poema “Cemitério dos desaparecidos” foi de fácil compreensão dos participantes, pois havíamos discutido em outras oficinas que uma das formas que a ditadura utilizou para desaparecer com os corpos assassinados de seus opositores foi a de lançá-los ao mar na região da base da Marinha no Rio de Janeiro localizada na restinga da Marambaia. Fato interessante foi que alguns estudantes fizeram uma conexão direta entre esse poema e as primeiras cenas do filme “Zuzu Angel”, em que aparece um helicóptero sobrevoando o mar (próximo à superfície) e imagens aéreas do que seria a região conhecida como restinga da Marambaia. Uma estudante comentou ter achado interessante o título do poema, porque faz todo sentido um cemitério de pessoas que nunca foram encontradas, pois estavam todas no fundo do mar. Outro participante comentou sobre a expressão “Vanguarda Popular Celestial” dizendo ser sarcástico e cruel associar o termo com a vida após a morte dos militantes.

Aqui vale um comentário: em diversas ocasiões, o ex-presidente e defensor da ditadura militar, Jair Bolsonaro, fez declarações dizendo que algumas pessoas deveriam ir para a “ponta da praia” (COSTA; PORTELA, 2022). Essa expressão, muito utilizada por militares, designa exatamente a restinga da Marambaia. Em outras palavras, as declarações de Bolsonaro falam muito sobre o desejo do ex-presidente de ver o fim de seus opositores ou daqueles a quem ele não demonstrava ter nenhum apreço associado à violência e ao sofrimento. As entrelinhas dessas falas denunciam o que todos já sabem: que na restinga da Marambaia havia tortura, morte e ocultação de cadáveres e que ser enviado para lá era sinônimo de um destino cruel e sem volta.

Por fim, fizemos a leitura coletiva do poema que dá título ao livro de Alex Polari “Inventário de cicatrizes”. Percebemos que alguns trechos do poema, foram de fácil entendimento, já outros, (talvez por não terem uma linguagem tão direta e descrições de imagens tão explícitas, mas, sim, serem um pouco mais subjetivos), os estudantes solicitaram que fossem esclarecidos.

Analizamos o texto em linhas gerais mostrando que o poema tocava em vários pontos sensíveis ao poeta como o desejo de que a voz dos que sofreram pudesse ser, enfim, ouvida quando ele diz esperar “um congresso dos mutilados de corpo e alma”. Na sequência o poema revela que por toda parte há pessoas que sofreram e, para isso, cita lugares do Rio de Janeiro (como os bairros de Bonsucesso, Jardim Botânico e a rua Frei Caneca onde fica um dos locais em que Polari esteve preso). Essas pessoas carregam suas cicatrizes desbotadas pelo tempo, mas “bem vivas na memória” e com seu sofrimento compõem uma “catedral de vítimas”.

Seguimos no estudo do poema, apontando que a intenção do poeta era falar das vítimas da tortura durante a ditadura militar presentes por toda parte do Brasil e do mundo, e que foram alvo dos agentes do Estado - “país não oficial” - que, na verdade, deveriam protegê-los, mas que encobriram o brado de dor com canções de rádio em volume máximo enquanto eram submetidos a condições indignas, a humilhações e à dor. Esses abalos e essas marcas (ou essas cicatrizes) que não se apagam contribuem para que não se alcance a felicidade ao longo da vida.

O poema parece ser uma espécie de homenagem a todos que, assim como o poeta, tiveram suas vidas marcadas e eternizadas em cicatrizes não só no Brasil, mas em todo o mundo. Cicatrizes essas que marcaram não só a pele, mas também a história.

Os participantes tiveram dúvidas quanto ao título do poema, e consultaram o dicionário para saber o significado da palavra “inventário” e encontraram sinônimos como: catálogo, registro, relação (de bens), descrição. Consultado o dicionário, os estudantes conseguiram alcançar que o título “Inventário de cicatrizes” seria algo como todos os sofrimentos das vítimas da ditadura catalogados, ou seja, o registro dos abalos emocionais, das dores, das humilhações, da desumanidade, ou ainda, a reunião de todo o sofrimento que ficou registrado como marcas que não se apagam, assim como as cicatrizes.

Um participante pediu que comentássemos os versos “todos os que assoaram / os orvalhos de sangue de uma nova era”. Outro estudante se adiantou e respondeu que seria colocar sangue pelo nariz, provavelmente, após uma agressão. Nós complementamos dizendo que ali havia uma linguagem poética para dizer que o sangue era expelido do nariz em gotículas, assim como o orvalho. Uma estudante comentou que achou o poema muito “pesado”, principalmente a última estrofe que provoca certa agonia ao lê-la.

Em suma, podemos dizer que, dos doze poemas selecionados para as atividades de leitura literária, “Inventário de cicatrizes” foi o que mais gerou dúvidas e o que mais precisou da intervenção do pesquisador para que todos alcançassem a mensagem que o poema queria deixar. Depois das discussões e das contextualizações, percebemos que as dúvidas tinham sido sanadas e que tudo havia ficado mais claro para os participantes.

Assim como ocorreu na oficina 5, em que fizemos a leitura dos seis primeiros poemas selecionados, nesta oficina também houve muita interação e participação de praticamente todos os estudantes que se mostraram muito envolvidos não só com o que liam, mas também com as falas de seus pares. A adesão ao projeto de leitura nos surpreendeu, pois achávamos que teríamos mais dificuldade de convencer os estudantes a participarem das oficinas, mas não foi o caso, e isso se mostrou uma grata surpresa.

Gostaríamos de frisar que as falas dos participantes transcritas aqui podem não corresponder exatamente ao que foi dito, mas representam a essência das experiências compartilhadas no momento das rodas de leitura.

Por fim, ressaltamos que o que descrevemos nesta ocasião foi um mero resumo dos pontos mais relevantes desta oficina. A participação e as interações foram muito maiores do que as registradas aqui. Pela observação que fizemos durante as leituras e as discussões dos poemas, avaliamos que a prática de leitura literária estava conforme os nossos objetivos e, em alguns momentos, até superou nossas expectativas. Para essa oficina foram necessárias três aulas de 50 minutos cada.

Figura 11 - Participantes realizando a leitura dos poemas (2)



Fonte: acervo do autor (2022)

4.1.1.8 - Oficina 8 - Aplicação de questionário sobre as leituras realizadas

Após discutirmos os principais aspectos sobre a ditadura militar, a trajetória e militância de Alex Polari e ter realizado a leitura de seus poemas testemunhais, decidimos nos aprofundar nas questões que envolveram o projeto de leitura literária. Nossa intenção era tentar entender como as leituras realizadas tocaram os participantes, o que havia ficado de aprendizado após a participação no projeto e se houve uma mobilização no sentido de provocar outras leituras.

Para tanto, um questionário composto por 22 perguntas foi aplicado para ser respondido individualmente. Os alunos foram orientados a serem francos nas respostas e informados de que não existiam questões certas ou erradas. Cada estudante recebeu o questionário impresso com espaço para as respostas na própria folha. O ambiente utilizado para esta oficina foi a sala de aula da turma, por conta da estrutura com carteiras, o que facilitou a realização da atividade de perguntas e respostas, já que, na biblioteca, não havia mesas suficientes para todos os participantes. No total, 31 estudantes responderam ao questionário. O tempo destinado para esta oficina foi de duas aulas de 50 minutos cada. Abaixo,

demonstraremos as perguntas do questionário seguido das respostas de alguns participantes como forma de ilustrar a atividade.

Questão 1 - O que os poemas de Alex Polari dizem para você sobre as questões da vida?

Figura 12 - Resposta de participante⁷:

Em que como existem pessoas cruéis, que não possuem empatia ao próximo e que fizeram imensas torturas sem compaixão. O que me faz refletir é saber que ainda existem pessoas que tem coragem de apoiar a ditadura depois de vários relatos que tivemos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 13 - Resposta de participante⁸:

Somos frágeis, não entendemos a dor do próximo e se entendêssemos não suportaríamos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 14 - Resposta de participante⁹:

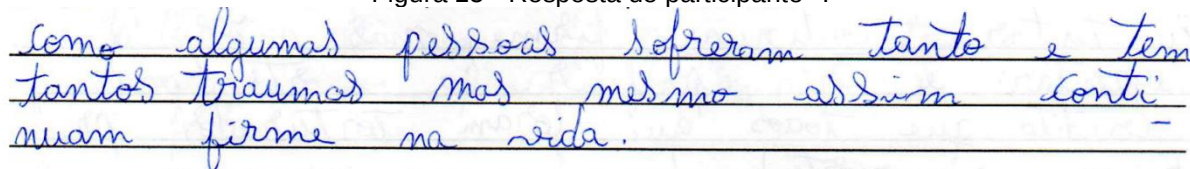
QUE DEVEMOS TER CONSCIÊNCIA DAS COISAS QUE OUVERAM NAQUELE TEMPO, E QUE NÃO DEVEMOS VOTAR PELA VOLTA DA DITADURA.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

⁷ Transcrição da figura 12: “Em que como existem pessoas cruéis que não possuem empatia ao próximo e que fizeram imensas torturas sem compaixão. O que me faz refletir é saber que ainda existem pessoas que têm coragem de apoiar a ditadura depois de vários relatos que tivemos”.

⁸ Transcrição da figura 13: “Somos frágeis, não entendemos a dor do próximo e se entendêssemos não suportaríamos”.

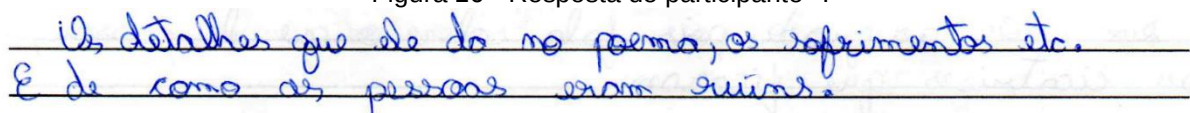
⁹ Transcrição da figura 14: “Que devemos ter consciência das coisas que houveram naquele tempo e que não devemos votar pela volta da ditadura”.

Figura 15 - Resposta de participante¹⁰:


Como algumas pessoas sofreram tanto e tem tantos traumas mas mesmo assim continuam firme na vida.

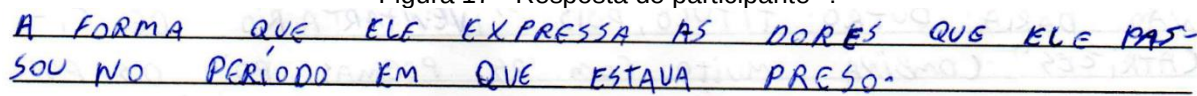
Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Questão 2 - O que você há de mais importante nos poemas lidos?

Figura 16 - Resposta de participante¹¹:


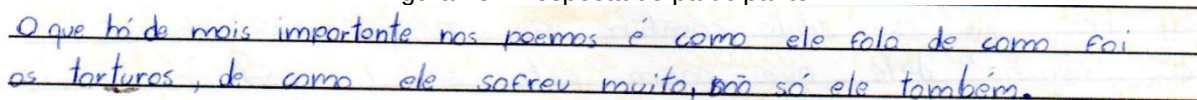
Os detalhes que ele dá no poema, os sofrimentos etc. e de como as pessoas eram ruins.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 17 - Resposta de participante¹²:


A FORMA QUE ELE EXPRESSA AS DORES QUE ELE PASSOU NO PERÍODO EM QUE ESTAVA PRESO.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 18 - Resposta de participante¹³:


O que há de mais importante nos poemas é como ele fala de como foi as torturas, de como ele sofreu muito, não só ele também.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

¹⁰ Transcrição da figura 15: “Como algumas pessoas sofreram tanto e tem tantos traumas , mas mesmo assim continuam firmes na vida”.

¹¹ Transcrição da figura 16: “Os detalhes que ele dá no poema, os sofrimentos etc. e de como as pessoas eram ruins”.

¹² Transcrição da figura 17: “A forma que ele expressa as dores que ele passou no período em que estava preso”.

¹³ Transcrição da figura 18: “O que há de mais importante nos poemas é como ele fala de como foram as torturas, de como ele sofreu muito, não só ele também”.

Figura 19 - Resposta de participante¹⁴:

Os relatos de como aquela época era, a forma que eram tratados, os sentimentos de revolta e indignação que ele passa para os leitores

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Questão 3 - Como você se sentiu após a leitura dos poemas?

Figura 20 - Resposta de participante¹⁵:

Refleti muito sobre tudo e a vida, passa uma sensação de medo e é desconfortável, surpresa ao mesmo tempo porque pessoas aguentaram tudo isso.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 21 - Resposta de participante¹⁶:

Eu me imaginei no lugar deles, tentando imaginar tamanha dor que sentiam; não consigo pensar em como conseguiram ser fortes ali aguentando a tortura. Muita raiva dos militares, até porque os comunistas estavam lutando por algo melhor.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

¹⁴ Transcrição da figura 19: “Os relatos de como aquela época era, a forma que eram tratados, os sentimentos de revolta e indignação que ele passa para os leitores”.

¹⁵ Transcrição da figura 20: “Refleti muito sobre tudo e a vida, passa uma sensação de medo e é desconfortável, surpresa ao mesmo tempo porque as pessoas aguentaram tudo isso”.

¹⁶ Transcrição da figura 21: “Eu me imaginei no lugar deles, tentando imaginar tamanha dor que sentiam; não consigo pensar em como conseguiram ser fortes ali aguentando a tortura. Muita raiva dos militares, até porque os comunistas estavam lutando por algo melhor”.

Figura 22 - Resposta de participante¹⁷:

Pensativa pois depois de ver que a própria
"Justiça" faz com alguém da sociedade
que ele fez o errado fora da prisão
mas não precisava torturar.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 23 - Resposta de participante¹⁸:

me senti muito comovida pois não sabia que falar sobre a
ditadura era tão forte. me senti muito mal pelas pessoas
que foram torturadas injustamente.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Questão 4 - O que você achou de mais marcante na linguagem utilizada pelo poeta?

Figura 24 - Resposta de participante¹⁹:

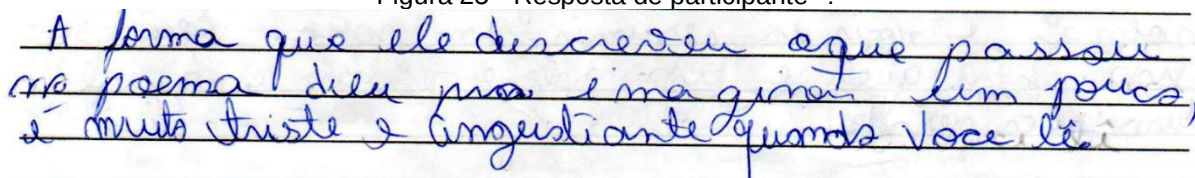
A forma como ele fazia um jogo entre palavras
diferentes e utilizava no momento perfeito, as
torturas, celas e assim vai sendo montado
palavras diferentes que faziam sentido.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

¹⁷ Transcrição da figura 22: "Pensativa, pois depois de ver o que a própria 'justiça' faz com alguém da sociedade. Que ele fez o errado fora da prisão, mas não precisava torturar".

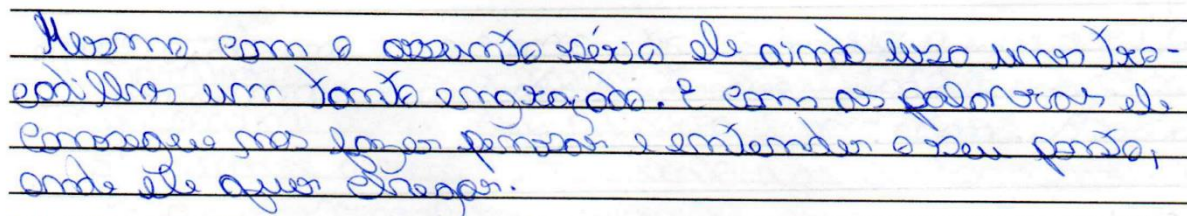
¹⁸ Transcrição da figura 23: "Me senti muito comovida, pois não sabia que falar sobre a ditadura era tão forte. Me senti muito mal pelas pessoas que foram torturadas injustamente".

¹⁹ Transcrição da figura 24: "A forma como ele fazia um jogo entre palavras diferentes e utilizava no momento perfeito, as torturas, celas e assim vai sendo montado palavras diferentes que faziam sentido".

Figura 25 - Resposta de participante²⁰:


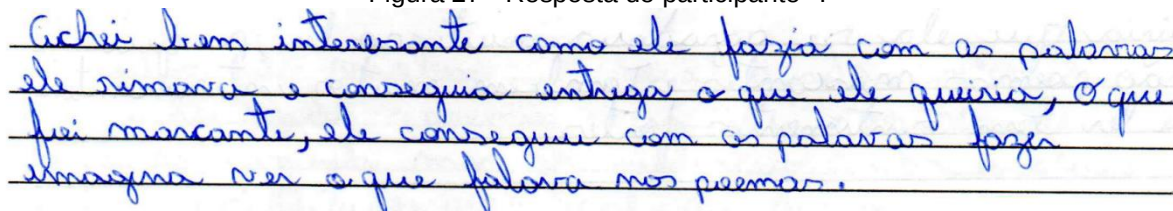
A forma que ele descreveu o que passou no poema deu pra imaginar um pouco, é muito triste e angustiante quando você lê.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 26 - Resposta de participante²¹:


Mesmo com o assunto sério ele ainda usa uns trocadilhos um tanto engraçados. E com as palavras ele consegue nos fazer pensar e entender o seu ponto, onde ele quer chegar.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 27 - Resposta de participante²²:


Achei bem interessante como ele fazia com as palavras ele rimava e conseguia entregar o que ele queria, o que foi marcante, ele conseguiu com as palavras fazer imaginar o que falava nos poemas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Questão 5 - Qual dos poemas lidos mais chamou a sua atenção ou mais impactou você? Por quê?

²⁰ Transcrição da figura 25: “A forma que ele descreveu o que passou no poema deu para imaginar um pouco, é muito triste e angustiante quando você lê”.

²¹ Transcrição da figura 26: “Mesmo com o assunto sério ele ainda usa uns trocadilhos um tanto engraçados. E com as palavras ele consegue nos fazer pensar e entender o seu ponto, onde ele quer chegar”.

²² Transcrição da figura 27: “Achei bem interessante como ele fazia com as palavras. Ele rimava e conseguia entregar o que ele queria, o que foi marcante. Ele conseguiu com as palavras fazer imaginar, ver o que falava nos poemas”.

Figura 28 - Resposta de participante²³:

zoológico humano. Eu fiquei muito pensativa depois de ler, principalmente as duas primeiras frases: "O que somos é algo distante do que fomos". Esse poema mostra que depois das torturas ele não foi mais o mesmo, e como eles eram tratados feito animais.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 29 - Resposta de participante²⁴:

Inventário de cicatrizes. Porque ele fala: "os orvalhos de sangue de uma nova era todos os que ouviram os gritos", "todos os que tiveram os testículos triturados", isso são coisas muito fortes.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 30 - Resposta de participante²⁵:

"Trilogia Macabra (I - o Torturador)". Porque o que me impressiona é o fato de que eles faziam as torturas como se fosse normal, como se fosse apenas uma diversão e depois conseguiam viver suas vidas normalmente.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

²³ Transcrição da figura 28: "Zoológico humano. Eu fiquei muito pensativa depois de ler, principalmente as duas primeiras frases: 'o que somos é algo distante do que fomos'. Esse poema mostra que depois das torturas ele não foi mais o mesmo e como eles eram tratados feito animais".

²⁴ Transcrição da figura 29: "Inventário de cicatrizes, porque ele fala 'os orvalhos de sangue de uma nova era todos os que ouviram os gritos, todos os que tiveram os testículos triturados', isso são coisas muito fortes".

²⁵ Transcrição da figura 30: "Trilogia macabra (I - o torturador), porque o que me impressiona é o fato de que eles faziam as torturas como se fosse normal, como se fosse apenas uma diversão e depois conseguiam viver suas vidas normalmente".

Figura 31 - Resposta de participante²⁶:

O poema que mais me impactou foi "Canção para Paulo" por que foi um conto que mexeu comigo e também sobre o que Paulo (Stuart) sofreu as torturas e até a morte dele.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Questão 6 - Por que Alex Polari foi torturado no cárcere?

Figura 32 - Resposta de participante²⁷:

Porque ele fazia parte de grupos comunistas (contra ditadura). A tortura dos militares era por prazer e também para conseguir informações sobre os parceiros.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 33 - Resposta de participante²⁸:

POR QUE ELE ~~ERA~~ MILITAVA CONTRA A DITADURA, E TAMBÉM PORQUE ELE ERA AMIGO DE STUART, QUE ERA PROCURADO PELOS POLICIAIS.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 34 - Resposta de participante²⁹:

Porque ele era contra a ditadura militar e era um militante, e naquela época ser contra a ditadura e ser militante gerava cadeia.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

²⁶ Transcrição da figura 31: "O poema que mais me impactou foi 'Canção para Paulo' porque foi um conto que mexeu comigo e também sobre o que Paulo (Stuart) sofreu as torturas e até a morte dele".

²⁷ Transcrição da figura 32: "Porque ele fazia parte de grupos comunistas (contra a ditadura). A tortura dos militares era por prazer e também para conseguir informações sobre os parceiros".

²⁸ Transcrição da figura 33: "Porque ele militava contra a ditadura, e também porque ele era amigo de Stuart, que era procurado pelos policiais".

²⁹ Transcrição da figura 34: "Porque ele era contra a ditadura militar e era um militante, e naquela época ser contra a ditadura e ser militante gerava cadeia".

Figura 35 - Resposta de participante³⁰:

Porque ele fazia parte de grupos de militantes e protestava contra a ditadura. As torturas também serviam para tentativa dele entregar outros companheiros

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Questão 7 - O que você faria se estivesse no lugar dele?

Figura 36 - Resposta de participante³¹:

EU IRIA COLABORAR COM OS TORTURADORES DIZIA TUDO O QUE ELAS QUISESSEM SABER PARA NÃO SOFRER MUITO.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 37 - Resposta de participante³²:

Bom eu acho que eu não teria a coragem dele pra enfrentar os militares assim, se eles tivessem me pegado eu teria me matado pra não sofrer essas torturas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 38 - Resposta de participante³³:

Eu ia lutar contra a ditadura sozinho para não ter que entregar um amigo meu e ele sofrer a mesma coisa que iria sofrer.

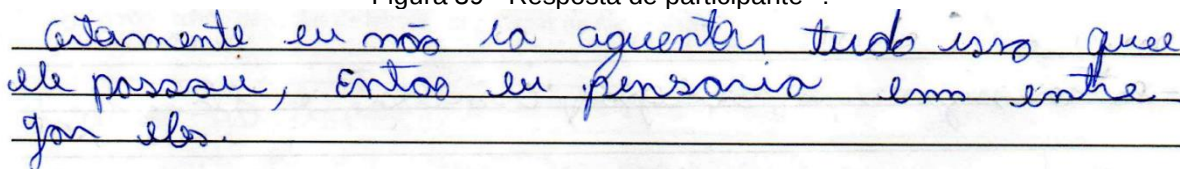
Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

³⁰ Transcrição da figura 35: “Porque ele fazia parte de grupos de militantes e protestava contra a ditadura. As torturas também serviam para tentativa dele entregar outros companheiros”.

³¹ Transcrição da figura 36: “Eu iria colaborar com os torturadores, diria tudo o que eles quisessem saber para não sofrer muito”.

³² Transcrição da figura 37: “Bom, eu acho que eu não teria a coragem dele para enfrentar os militares assim, Se eles tivessem me pegado eu teria me matado para não sofrer essas torturas”.

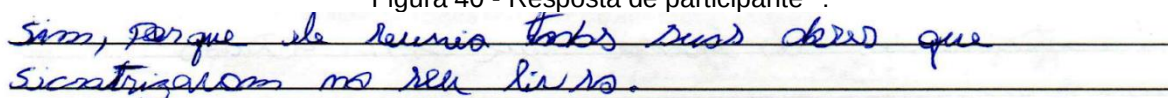
³³ Transcrição da figura 38: “Eu ia lutar contra a ditadura sozinho para não ter que entregar um amigo meu e ele sofrer a mesma coisa que iria sofrer”.

Figura 39 - Resposta de participante³⁴:


Certamente eu não ia aguentar tudo isso que ele passou, então eu pensaria em entregá-los.

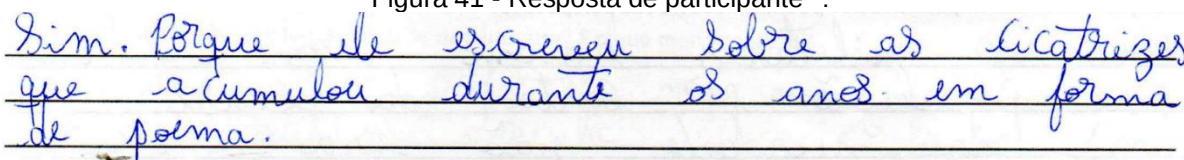
Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Questão 8 - O título do livro (Inventário de cicatrizes) está adequado ao que é revelado nos poemas ou você daria outro título, por quê?

Figura 40 - Resposta de participante³⁵:


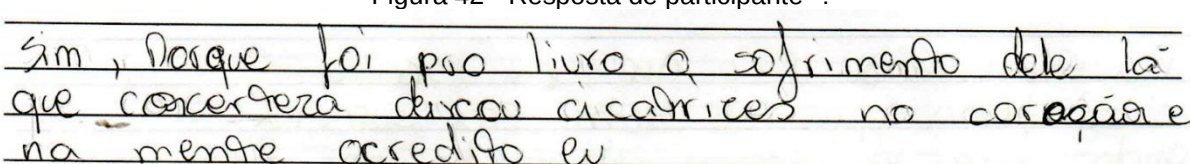
Sim, porque ele reunia todas suas dores que cicatrizaram no seu livro.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 41 - Resposta de participante³⁶:


Sim. Porque ele escreveu sobre as cicatrizes que acumulou durante os anos em forma de poema.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 42 - Resposta de participante³⁷:


Sim, porque foi pro livro o sofrimento dele lá que com certeza deixou cicatrizes no coração e na mente acredito eu

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

³⁴ Transcrição da figura 39: “Certamente eu não ia aguentar tudo isso que ele passou, então pensaria em entregá-los”.

³⁵ Transcrição da figura 40: “Sim, porque ele reunia todas suas dores que cicatrizaram no seu livro”.

³⁶ Transcrição da figura 41: “Sim, porque ele escreveu sobre as cicatrizes que acumulou durante os anos em forma de poema”.

³⁷ Transcrição da figura 42: “Sim, porque foi para o livro o sofrimento dele lá que, com certeza, deixou cicatrizes no coração e na mente, acredito eu”.

Figura 43 - Resposta de participante³⁸:

NÃO DARIA OUTRO TÍTULO, POIS "INVENTÁRIO DE CICATRIZES" COMBINA MUITO COM OS POEMAS, POIS OS POEMAS TRAZEM MOMENTOS DE DORES DE SUA VIDA.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Questão 9 - Quais pessoas gostariam de ler os poemas de Inventário de cicatrizes? Quais não gostariam? Por quê?

Figura 44 - Resposta de participante³⁹:

Um historiador gostaria de ler esses poemas. Polícias da época da ditadura não gostariam de ler.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 45 - Resposta de participante⁴⁰:

As pessoas que gostariam de ler são as que tem interesse na nossa história, as que realmente procuram entender o quão isso foi errado. As pessoas que não gostariam provavelmente não querem ter esse conhecimento ou na maioria das vezes são pessoas que de alguma forma apoiam a ditadura.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 46 - Resposta de participante⁴¹:

Estudantes ou admiradores que gostam desse tipo de assunto, talvez pessoas sensíveis não vão gostar por tratar de assuntos delicados.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

³⁸ Transcrição da figura 43: "Não daria outro título, pois 'Inventário de cicatrizes' combina muito com os poemas, pois os poemas trazem momentos de dores de sua vida".

³⁹ Transcrição da figura 44: "Um historiador gostaria de ler esses poemas. Os policiais da época da ditadura não gostariam de ler".

⁴⁰ Transcrição da figura 45: "As pessoas que gostariam de ler são as pessoas que têm interesse na nossa história, as que realmente procuram entender o quão isso foi errado. As pessoas que não gostariam, provavelmente não querem ter esse conhecimento ou, na maioria das vezes, são pessoas que de alguma forma apoiam a ditadura".

⁴¹ Transcrição da figura 46: "Estudantes ou admiradores que gostam desse tipo de assunto. Talvez pessoas sensíveis não vão gostar por tratar de assuntos delicados".

Figura 47 - Resposta de participante⁴²:

Pessoas que gostaria de ler são pessoas que querem adquirir conhecimentos e os que não gostaria são pessoas a favor da ditadura

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Questão 10 - Se fosse recomendar os poemas lidos para outra pessoa ler, o que você diria?

Figura 48 - Resposta de participante⁴³:

Para lerem com calma, atenção e sentimento. Calma e atenção porque alguns poemas são difíceis de entender. Sentimento, pelo fato de você viajar e se colocar no lugar daqueles que eram torturados.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 49 - Resposta de participante⁴⁴:

São um pouco fortes, mas são ótimos para seu aprendizado e relatam muito bem sobre a época da ditadura

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 50 - Resposta de participante⁴⁵:

Para a pessoa se preparar psicologicamente, porque os textos são pesados

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

⁴² Transcrição da figura 47: “Pessoas que gostariam de ler são pessoas que querem adquirir conhecimentos e os que não gostariam, são pessoas a favor da ditadura”.

⁴³ Transcrição da figura 48: “Para lerem com calma, atenção e sentimento. Calma e atenção porque alguns poemas são difíceis de entender. Sentimento, pelo fato de você viajar e se colocar no lugar daqueles que foram torturados”.

⁴⁴ Transcrição da figura 49: “São um pouco fortes, mas são ótimos para seu aprendizado e relatam muito bem sobre a época da ditadura”.

⁴⁵ Transcrição da figura 50: “Para as pessoas se prepararem psicologicamente, porque os poemas são pesados”.

Figura 51 - Resposta de participante⁴⁶:

Diria que isso fez parte da história do Brasil e que é muito importante para o conhecimento

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Questão 11 - Se pudesse conversar com o autor dos textos, o que perguntaria?

Figura 52 - Resposta de participante⁴⁷:

Eu perguntaria pro Alex de onde ele tirou tanta coragem para enfrentar os militares, é porque ele fez tudo isso se ele era de família boa, tipo, classe média.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 53 - Resposta de participante⁴⁸:

Como ele se sentiu quando estava sendo torturado; Como ele conseguiu ficar firme ali mesmo com tudo o que estava passando. E se ele faria tudo diferente da época da ditadura para não passar por tortura.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 54 - Resposta de participante⁴⁹:

Quais eram as piores torturas? Se ele sabia quem estava torturando ele?

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

⁴⁶ Transcrição da figura 51: "Diria que isso fez parte da história do Brasil e que é muito importante para o conhecimento".

⁴⁷ Transcrição da figura 52: "Eu perguntaria pro Alex de onde ele tirou tanta coragem para enfrentar os militares e por que ele fez tudo isso se ele era de família boa, tipo classe média".

⁴⁸ Transcrição da figura 53: "Como ele se sentiu quando estava sendo torturado; como ele conseguiu ficar firme ali mesmo com tudo o que estava passando e se ele faria tudo diferente da época da ditadura para não passar por tortura".

⁴⁹ Transcrição da figura 54: "Quais eram as piores torturas e se ele sabia quem estava torturando ele".

Figura 55 - Resposta de participante⁵⁰:

Quais eram as piores torturas?
 Como escolhiam qual pessoa sequestrar?
 Quando foram libertos, vocês reagiram como?
 Sabiam quem te torturava?

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Questão 12 - Quais foram os aprendizados adquiridos por você após as leituras dos poemas?

Figura 56 - Resposta de participante⁵¹:

Aprendi que realmente é importante saber sobre a nossa história para diferenciarmos o que foi bom e ruim, para termos noção de quem escolher para presidência para não termos a ditadura novamente.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 57 - Resposta de participante⁵²:

Aprendi muito sobre a ditadura militar, porque para falar a verdade nem sabia o que era.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 58 - Resposta de participante⁵³:

Os aprendizados foi de como a ditadura foi um dos piores processos que o Brasil passou, é de como as pessoas sofriam agressões/torturas por ser contra o governo.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

⁵⁰ Transcrição da figura 55: “Quais eram as piores torturas? Como eles escolhiam qual pessoa sequestrar? Quando foram libertos, vocês reagiram como? Sabia quem te torturava?”

⁵¹ Transcrição da figura 56: “Aprendi que realmente é importante saber sobre a nossa história para diferenciarmos que foi bom e ruim para termos noção de quem escolher para presidência para não termos a ditadura novamente”.

⁵² Transcrição da figura 57: “Aprendi muito sobre a ditadura militar, porque, para falar a verdade, nem sabia o que era”.

⁵³ Transcrição da figura 58: “Os aprendizados foram de como a ditadura foi um dos piores processos que o Brasil já passou e de como as pessoas sofriam agressões/torturas por ser contra o governo”.

Figura 59 - Resposta de participante⁵⁴:

Que a ditadura militar foi uma coisa terrível que aconteceu no Brasil e que não deveria acontecer novamente

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Questão 13 - Se fosse resumir os textos lidos em uma frase, qual seria essa frase?

Figura 60 - Resposta de participante⁵⁵:

as torturas deixam cicatrizes tanto na pele como no psicológico, militares filhos da puta.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 61 - Resposta de participante⁵⁶:

Ditadura é difícil combater

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 62 - Resposta de participante⁵⁷:

"VIVER É SOFRER PARA SER LIVRE."

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 63 - Resposta de participante⁵⁸:

A ditadura deixando cicatrizes

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

⁵⁴ Transcrição da figura 59: "Que a ditadura militar foi uma coisa terrível que aconteceu no Brasil e que não deveria acontecer novamente".

⁵⁵ Transcrição da figura 60: "As torturas deixam cicatrizes tanto na pele como no psicológico, militares filhos da puta".

⁵⁶ Transcrição da figura 61: "Ditadura é difícil de combater".

⁵⁷ Transcrição da figura 62: "Viver é sofrer para ser livre".

⁵⁸ Transcrição da figura 63: "A ditadura deixando cicatrizes".

Questão 14 - Você já presenciou ou conhece alguém que passou por algum tipo de violência policial? Conte-nos.

Figura 64 - Resposta de participante⁵⁹:

SIM, COM O MARIDO DA MINHA TIA, ELE BEBE E FUMA COISA ERRADA, A UM DIA CHEGOU DOIS CARROS DA PM E JÁ CHEGARAM JÁ ATIRANDO BOLA DE BORRACHA E METENDO O CACETE NELE COM O CASSETETE.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 65 - Resposta de participante⁶⁰:

SIM, UM CONHECIDO UMA VEZ ESTAVA NA RUA DA MINHA CASA E OS POLICIAIS JÁ CHEGARAM GRITANDO E BATENDO NELE SEM ELE PODER REAGIR DE NENHUMA FORMA.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 66 - Resposta de participante⁶¹:

EU JÁ VI MUITOS CASOS NA INTERNET, POLICIAIS QUE MATARAM GENTE OU BATERAM SEM MOTIVO, QUE JÁ CHEGAM BATENDO E NEM CONVERSAM ANTES.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

⁵⁹ Transcrição da figura 64: “Sim, com o marido da minha tia. Ele bebe e fuma coisa errada e um dia chegaram dois carros da PM e já chegaram atirando bala de borracha e metendo o cacete nele com o cassetete”.

⁶⁰ Transcrição da figura 65: “Sim, um conhecido uma vez estava na rua da minha casa e os policiais já chegaram gritando e batendo nele sem ele poder reagir de nenhuma forma”.

⁶¹ Transcrição da figura 66: “Eu já vi muitos casos na Internet, policiais que mataram gente ou bateram sem motivo que já chegam batendo e nem conversam antes”.

Figura 67 - Resposta de participante⁶²:

Sim. Estava trabalhando e meu namorado
foi levar meu carregador pra mim e foi
embora quando eu chego em casa ele me liga
e fala que duas esquinas depois os policiais bateram
nele sem motivo algum

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Questão 15 - Você acredita que ainda exista tortura nas prisões brasileiras? Explique.

Figura 68 - Resposta de participante⁶³:

NÃO, ACHO QUE SE TIVESSE IRIA EXISTIR DENÚNCIAS CONTRA
A POLÍCIA, POR QUE HOJE EM DIA, PODÉMOS NOS EXPRESSAR MELHOR.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 69 - Resposta de participante⁶⁴:

Sim, acredito mas acho que as torturas de hoje não são tão violentas
quanto na época da ditadura

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 70 - Resposta de participante⁶⁵:

Sim, meu tio que foi preso ele contou que lá eles atiraram com bala de borracha e com
cassetete, ele diz que foram os piores dias da vida dele

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

⁶² Transcrição da figura 67: Sim, [eu] estava trabalhando e meu namorado foi levar meu carregador para mim e foi embora. Quando eu chego em casa, ele me liga e fala que duas esquinas depois os policiais bateram nele sem motivo algum”.

⁶³ Transcrição da figura 68: “Não, acho que se tivesse, iriam existir denúncias contra a polícia, porque hoje em dia podemos nos expressar melhor”.

⁶⁴ Transcrição da figura 69: “Sim, acredito, mas acho que as torturas de hoje não são tão violentas quanto na época da ditadura”.

⁶⁵ Transcrição da figura 70: “Sim, meu tio que foi preso, ele contou que lá eles atiraram com bala de borracha e com cassetete, ele diz que foram os piores dias da vida dele”.

Figura 71 - Resposta de participante⁶⁶:

Sim. Muitos policiais se aproveitam da autoridade, então acho que devem, ainda acontecer torturas nas prisões, claro que não igual antes.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Questão 16 - Como os poemas de Alex Polari dialogam com o cotidiano de mortos e encarcerados pela violência policial na atualidade?

Figura 72 - Resposta de participante⁶⁷:

Ainda acontece muita violência mas não como antigamente, acontece muito hoje em dia de um policial achar que tem o direito de agredir alguém sem justificativa.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 73 - Resposta de participante⁶⁸:

Simplesmente violência policial ainda continua no mundo, lendo o poema verá que não acontece igual antigamente mas há violência contra inocentes ainda com atitudes de policial que acham que tem direito de fazer essas coisas ainda.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 74 - Resposta de participante⁶⁹:

Não há muita diferença pois a violência continua, só não é tão forte igual era antigamente.

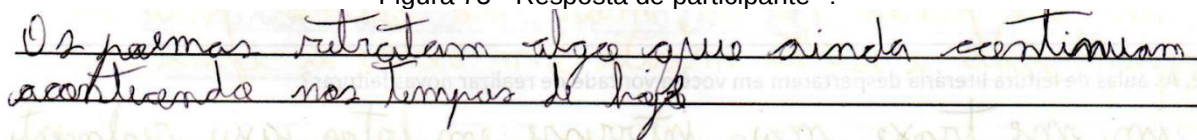
Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

⁶⁶ Transcrição da figura 71: “Sim, muitos policiais se aproveitam da autoridade, então acho que devem ainda acontecer torturas nas prisões, claro que não igual a antes”.

⁶⁷ Transcrição da figura 72: “Ainda acontece muita violência, mas não como antigamente, acontece muito hoje em dia de um policial achar que tem o direito de agredir alguém sem justificativa”.

⁶⁸ Transcrição da figura 73: “Simplesmente, violência policial ainda continua no mundo, lendo o poema verá que não acontece igual a antigamente, mas há violência contra inocentes ainda com atitudes de policiais que acham que tem direito de fazer essas coisas ainda”.

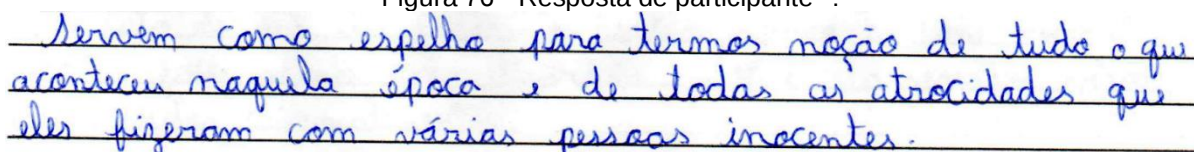
⁶⁹ Transcrição da figura 74: “Não há muita diferença, pois a violência continua, só não é tão forte igual era antigamente”.

Figura 75 - Resposta de participante⁷⁰:


Os poemas retratam algo que ainda continuam acontecendo nos tempos de hoje

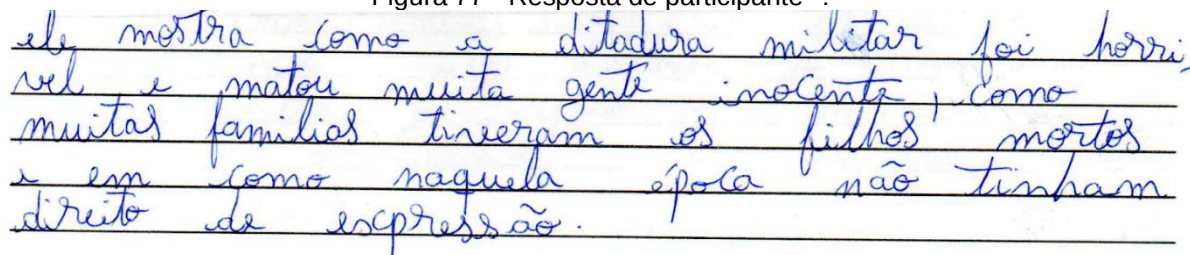
Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Questão 17 - Como os poemas de Alex Polari contribuem para desmentir e para combater o discurso dos que hoje defendem a ditadura militar e pedem pela sua volta?

Figura 76 - Resposta de participante⁷¹:


Servem como espelho para termos noção de tudo o que aconteceu naquela época e de todas as atrocidades que eles fizeram com várias pessoas inocentes.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 77 - Resposta de participante⁷²:


ele mostra como a ditadura militar foi horrível e matou muita gente inocente, como muitas famílias tiveram os filhos mortos e em como naquela época não tinham direito de expressão.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

⁷⁰ Transcrição da figura 75: “Os poemas retratam algo que ainda continuam acontecendo nos tempos de hoje”.

⁷¹ Transcrição da figura 76: “Servem como espelho para termos noção de tudo o que aconteceu naquela época e de todas as atrocidades que eles fizeram com várias pessoas inocentes”.

⁷² Transcrição da figura 77: “Ele mostra como a ditadura militar foi horrível e matou muita gente inocente, como muitas famílias tiveram os filhos mortos e em como naquela época não tinham direito de expressão”.

Figura 78 - Resposta de participante⁷³:

Os poemas de Alex expressam todo o sofrimento que ele passou, não só ele mas também as outras pessoas e com isso as pessoas tinham que ter noção de quanto aquilo foi ruim para o Brasil

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 79 - Resposta de participante⁷⁴:

Para mostra-los que não é o que eles realmente pensam sobre a ditadura

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Questão 18 - O que poderíamos fazer para evitar que os atos de violência ocorridos durante a ditadura militar, por parte dos órgãos de segurança, voltem a acontecer?

Figura 80 - Resposta de participante⁷⁵:

Denunciar, nunca devemos esquecer o que foi a ditadura e nunca deixar as outras pessoas esquecerem de como foi a ditadura/verdade.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 81 - Resposta de participante⁷⁶:

Denunciar os policiais que fazem essas agressões de graça nas pessoas, porque a gente nunca deve esquecer o que aconteceu na ditadura.

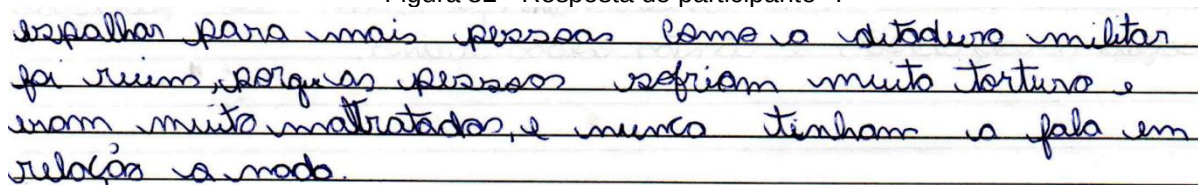
Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

⁷³ Transcrição da figura 78: “Os poemas de Alex expressam todo o sofrimento que ele passou, não só ele, mas também as outras pessoas e, com isso, as pessoas tinham que ter noção do quanto aquilo foi ruim para o Brasil”.

⁷⁴ Transcrição da figura 79: “Para mostrá-los que não é o que eles realmente pensam sobre a ditadura”.

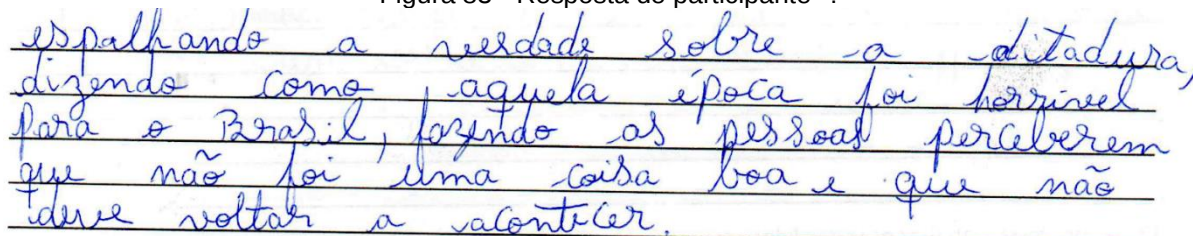
⁷⁵ Transcrição da figura 80: “Denunciar. Nunca devemos esquecer o que foi a ditadura e nunca deixar as outras pessoas esquecerem de como foi a ditadura/verdade”.

⁷⁶ Transcrição da figura 81: “Denunciar os policiais que fazem essas agressões de graça nas pessoas, porque a gente nunca deve esquecer o que aconteceu na ditadura”.

Figura 82 - Resposta de participante⁷⁷:


espalhar para mais pessoas como a ditadura militar foi ruim, porque as pessoas sofriam muito tortura e eram muito maltratadas, e nunca tinham a fala em relação a nada.

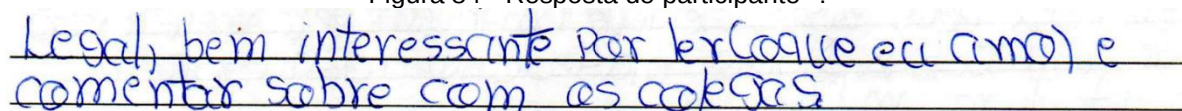
Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 83 - Resposta de participante⁷⁸:


espalhando a verdade sobre a ditadura, dizendo como aquela época foi horrível para o Brasil, fazendo as pessoas perceberem que não foi uma coisa boa e que não deve voltar a acontecer.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Questão 19 - O que você achou das oficinas de leitura dos poemas de Alex Polari?

Figura 84 - Resposta de participante⁷⁹:


Legal, bem interessante por ler (o que eu amo) e comentar sobre com os colegas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

⁷⁷ Transcrição da figura 82: “Espalhar para mais pessoas como a ditadura militar foi ruim, porque as pessoas sofriam muita tortura e eram muito maltratadas e nunca tinham a fala em relação a nada”.

⁷⁸ Transcrição da figura 83: “Espalhando a verdade sobre a ditadura, dizendo como aquela época foi horrível para o Brasil, fazendo as pessoas perceberem que não foi uma coisa boa e que não deve voltar a acontecer”.

⁷⁹ Transcrição da figura 84: “Legal, bem interessante por ler (o que eu amo) e comentar sobre [os poemas] com os colegas”.

Figura 85 - Resposta de participante⁸⁰:

Ameiar aulas!! Gostaria que tivesse mais aulas diversificadas como estas, seria uma outra forma de aprendizado e de sair um pouco do comum. Os poemas são bem profundos, uma linguagem sofrida; Mas são tipos de poemas que eu me interesso em ler mais.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 86 - Resposta de participante⁸¹:

achei muito boa bem criativa, conhecer um pouco sobre a ditadura militar como era o governo antigamente, como era feitas as torturas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 87 - Resposta de participante⁸²:

ACHEI BEM INTERESSANTE. BASTANTE INFORMATIVAS E INTERATIVAS.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Questão 20 - O que você mais gostou e o que menos gostou das oficinas de leitura literária?

Figura 88 - Resposta de participante⁸³:

Eu gostei de tudo, inclusive das cenas de vários filmes que o professor passou, das aulas de slides e da interação que tivemos ao lermos os poemas.

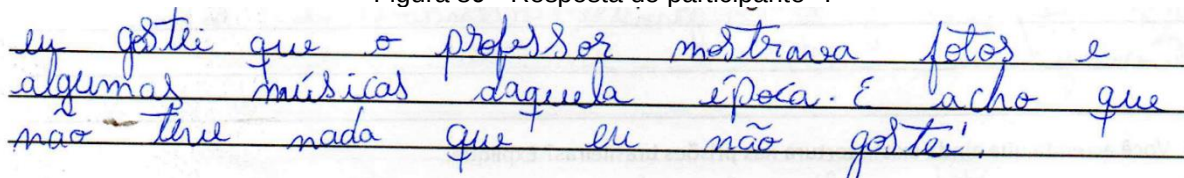
Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

⁸⁰ Transcrição da figura 85: “Amei as aulas! Gostaria que tivessem mais aulas diversificadas como essas, seria uma outra forma de aprendizado e de sair um pouco do comum. Os poemas são bem profundos, uma linguagem sofrida, mas são tipos de poemas que eu me interesso em ler mais”.

⁸¹ Transcrição da figura 86: “Achei muito boa, bem criativa. Conhecer um pouco sobre a ditadura militar, como era o governo antigamente, como eram feitas as torturas”.

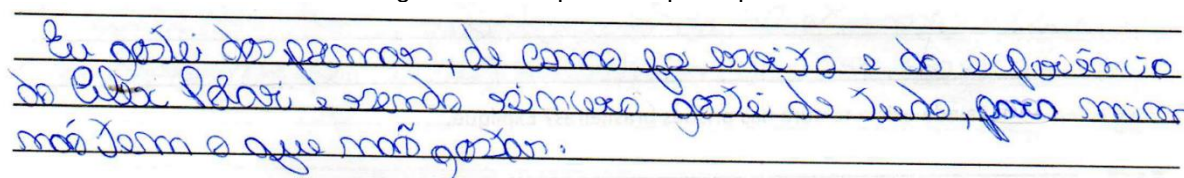
⁸² Transcrição da figura 87: “Achei bem interessante. Bastante informativas e interativas”.

⁸³ Transcrição da figura 88: “Eu gostei de tudo, inclusive das cenas de vários filmes que o professor passou, das aulas de slides e da interação que tivemos ao lermos os poemas”.

Figura 89 - Resposta de participante⁸⁴:


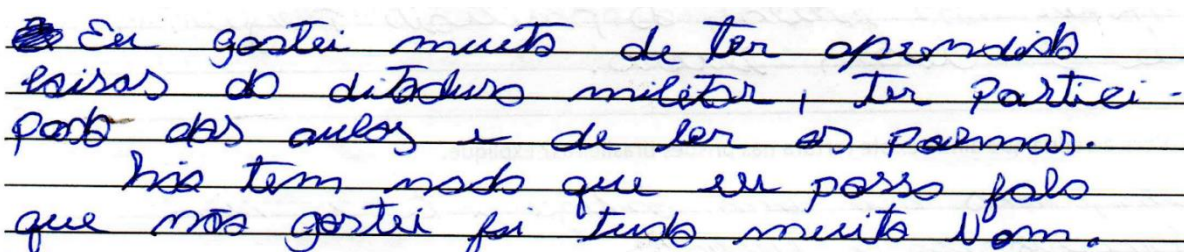
eu gostei que o professor mostrava fotos e algumas músicas daquela época. E acho que não teve nada que eu não gostei.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 90 - Resposta de participante⁸⁵:


Eu gostei dos poemas, de como foi escrito e da experiência do Alex Polari e sendo sincero gostei de tudo, para mim não tem o que não gostar.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 91 - Resposta de participante⁸⁶:


Eu gostei muito de ter aprendido coisas da ditadura militar, ter participado das aulas e de ler os poemas. Não tem nada que eu possa falar que não gostei foi tudo muito bom.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Questão 21 - De que forma os poemas testemunhais de Alex Polari podem contribuir para que eventos como as atrocidades ocorridas durante a ditadura militar não mais aconteçam?

⁸⁴ Transcrição da figura 89: “Eu gostei que o professor mostrava fotos e algumas músicas daquela época. E acho que não teve nada que eu não gostei”.

⁸⁵ Transcrição da figura 90: “Eu gostei dos poemas, de como foram escritos, e da experiência do Alex Polari e, sendo sincero, gostei de tudo, para mim não teve o que não gostar”.

⁸⁶ Transcrição da figura 91: “Eu gostei muito de ter aprendido coisas da ditadura militar, ter participado das aulas e de ler poemas. Não tem nada que eu possa falar que não gostei. Foi tudo muito bom.

Figura 92 - Resposta de participante⁸⁷:

podem contribuir mostrando os poemas do alex polari para outras pessoas para eles saber a verdadeira cara da ditadura militar.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 93 - Resposta de participante⁸⁸:

Acho que de certa forma os poemas de alguém que já sofreu contribuiria para que a ditadura militar não volte. Os relatos são profundos e verdadeiros. Se espalhassemos para mais pessoas ajudaria.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 94 - Resposta de participante⁸⁹:

Ser dito frases do poema ou fazer cópias dos livros e ser dado grátis.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 95 - Resposta de participante⁹⁰:

Se o poema se espalhasse pelo mundo inteiro as pessoas talvez se comoviam com o que Alex Polari passou e de certa forma iriam evitar disso acontecer novamente.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

⁸⁷ Transcrição da figura 92: “Podem contribuir mostrando os poemas do Alex Polari para outras pessoas para eles saberem a verdadeira cara da ditadura militar”.

⁸⁸ Transcrição da figura 93: “Acho que, de certa forma, os poemas de alguém que já sofreu contribuiria para que a ditadura militar não volte. Os relatos são profundos e verdadeiros. Se espalhassemos para mais pessoas, ajudaria”.

⁸⁹ Transcrição da figura 94: “Ser dito frases dos poemas ou fazer cópia dos livros e ser dado grátis”.

⁹⁰ Transcrição da figura 95: “Se o poema se espalhasse pelo mundo inteiro as pessoas talvez se comoviam com o que Alex Polari passou e de certa forma iriam evitar disso acontecer novamente”

Questão 22 - As oficinas de leitura literária despertaram em você a vontade de realizar novas leituras?

Figura 96 - Resposta de participante⁹¹:

Sim, quando você lê parece que está no lugar da pessoa que conta a história, assim ficando bem interessante e ficando com mais vontade de ler.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 97 - Resposta de participante⁹²:

Sim, eu não gostava muito de poemas mas comecei a gostar são bem criativos, despertou curiosidades sobre a ditadura como era o governo.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 98 - Resposta de participante⁹³:

Sim, pois depois dessas aulas comecei a criar mais interesse em ler.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

Figura 99 - Resposta de participante⁹⁴:

Sim, porque não sou muito de ler mas com os poemas me deu mais vontade de ler.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas dos participantes (2022)

⁹¹ Transcrição da figura 96: “Sim, quando você lê, parece que está no lugar da pessoa que conta a história, assim ficando bem interessante e ficando com mais vontade de ler”.

⁹² Transcrição da figura 97: “Sim, eu não gostava muito de poemas, mas comecei a gostar. São bem criativos, despertou curiosidade sobre a ditadura e como era o governo”.

⁹³ Transcrição da figura 98: “Sim, pois depois dessas aulas comecei a criar mais interesse em ler”.

⁹⁴ Transcrição da figura 99: Sim, porque não sou muito de ler, mas com os poemas me deu mais vontade de ler”.

Todos os questionários foram lidos e as respostas concedidas pelos participantes e que estão presentes nas páginas anteriores representam uma pequena amostra do que foi a aplicação do questionário na oficina 8. Nesse sentido, não seria incorreto dizer que esses fragmentos de respostas representam o ponto de vista da maioria dos estudantes, pois não houve discrepância das demais. Dessa maneira, pudemos concluir que, de um modo geral, os participantes gostaram das oficinas de leitura, aprenderam o que foi a ditadura militar no Brasil (ou ampliaram seus conhecimentos a respeito desse período), se sensibilizaram com a questão da prisão e tortura de Alex Polari, relataram conhecer pessoas que já passaram por violência policial ou ao menos tomaram ciência de casos pela internet ou pela tv, acreditam que ainda ocorra tortura nas prisões brasileiras (uma pequena parcela disse não acreditar que ainda ocorra), asseguraram que os poemas de Alex Polari ajudam a combater o discurso dos defensores da ditadura, afirmaram que denunciar a violência por parte do Estado e escolher um presidente adequado ajudam a evitar que os horrores da ditadura se repitam, acreditam que os poemas de Alex Polari podem contribuir para que a ditadura militar não volte a acontecer e revelaram que as oficinas de leitura despertaram o desejo de realizar novas leituras não só sobre a ditadura militar, mas também sobre outros temas. As respostas dos participantes ao questionário somadas à observação do andamento das oficinas nos levam a crer que os estudantes entenderam o valor histórico e social da literatura, que ela também elabora algo sobre as catástrofes, que o discurso literário não é menor ou menos importante que outros (o científico e o historiográfico, por exemplo) e que a literatura abre um campo para explorar de muitas maneiras temas importantes para a vida.

Especificamente sobre a questão 15, muito nos intrigou o fato de grande parte das respostas dizerem que acreditam que ainda exista tortura nas prisões brasileiras, “mas não como antigamente”. Então, em momento posterior ao da aplicação do questionário, perguntamos aos participantes em que sentido ia essa expressão “não como antigamente”. Eles esclareceram que acreditavam que a tortura continuava nas prisões brasileiras, que eram frequentes, mas que os métodos utilizados (pau de arara, choques elétricos, cadeira do dragão) não eram mais os mesmos. Perguntamos, então, quais métodos eles achavam que são utilizados atualmente e os participantes disseram ser mais agressões físicas diretas (socos, chutes, estrangulamento) e com a utilização de algum instrumento como o cassetete.

Disseram também ser muito comum a asfixia mecânica com o uso de sacos plásticos para torturar pessoas em abordagens policiais. Essas respostas revelam que, de alguma maneira, os estudantes sabem que a violência policial é uma realidade existente tanto nas operações de rotina da polícia quanto no sistema carcerário brasileiro.

A aplicação do questionário foi importante para a nossa pesquisa, pois serviu de termômetro para que pudéssemos entender a relevância do projeto de leitura literária para os participantes e para analisarmos se alguns de nossos objetivos com a pesquisa estavam sendo alcançados.

4.1.1.9 - Oficina 9 - Produção de cartazes

A oficina 9 foi um momento de produção dos participantes. A ideia era produzir algo que representasse o aprendizado adquirido durante as oficinas de leitura de uma maneira criativa. Para isso, sugerimos algumas opções aos participantes como teatro, apresentação musical, uma performance e a confecção de cartazes. Discutimos com os estudantes para decidirmos qual atividade seria adotada e, depois de muita discussão, chegamos ao consenso de que a modalidade que melhor atenderia ao nosso propósito seria a confecção de cartazes. Para essa decisão levamos em conta vários fatores como o tempo, o material disponível, a complexidade de produção, o nível de dificuldade entre outros.

A atividade foi desenvolvida da seguinte forma: pedimos aos participantes para se dividirem em grupos de, no máximo, 3 componentes (porém a maioria preferiu desenvolver o trabalho em duplas) e produzissem um cartaz que contivesse uma imagem produzida por eles (poderia ser baseada em alguma imagem já existente) que representasse um dos poemas de Alex Polari que foram lidos em nossas oficinas ou algo relacionado à repressão durante a ditadura militar. A imagem deveria vir acompanhada de algum elemento textual que poderia ser uma mensagem, um poema, uma reflexão, uma crítica, um recado para as novas gerações entre outros.

Os cartazes foram produzidos em folha tamanho A3 (formato 297mm X 420mm), cor branca e sem pauta. Os participantes também utilizaram lápis, borracha, régua, lápis de cor, caneta hidrocor, marcadores permanentes, fita adesiva colorida, entre outros. Todo o material para a confecção dos cartazes foi fornecido aos estudantes, apesar de alguns preferirem utilizar seus próprios materiais.

A maior parte desta oficina foi desenvolvida no pátio da escola, na área em que são servidas as refeições, já que esse ambiente dispõe de mesas com espaço mais adequado para a realização desse tipo de atividade, porém, parte da produção também teve de ser realizada na própria sala de aula, por questões de horário, reserva do pátio por outros professores e utilização do espaço para o recreio. O tempo destinado para esta oficina foi de 4 aulas de 50 minutos cada.

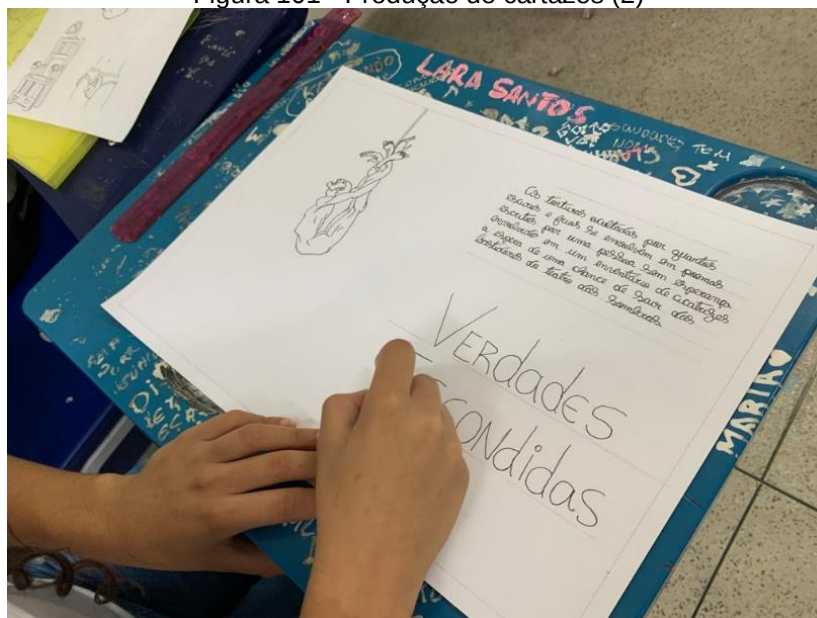
Mais uma vez os participantes se mostraram empolgados e engajados na realização dessa atividade. A maior parte estava participando ativamente e produzindo os seus cartazes. Em alguns momentos alguns grupos ficavam dispersos, sem direção, com dúvidas sobre o que produzir, com dificuldade de materializar seus desenhos, mas logo eram acolhidos e ajudados por componentes de outros grupos e pelo pesquisador. Fato interessante foi que, enquanto produziam os cartazes, alguns grupos leram os poemas de Polari para se inspirarem e extraírem ideias dali. Muitos participantes solicitaram ao pesquisador que relembresse alguns pontos das oficinas relacionados a episódios da ditadura militar e tiraram dúvidas que ainda persistiam a respeito do tema. No final, foram produzidos 15 cartazes e todos os grupos entregaram suas produções no prazo estipulado.

Figura 100 - Produção dos cartazes



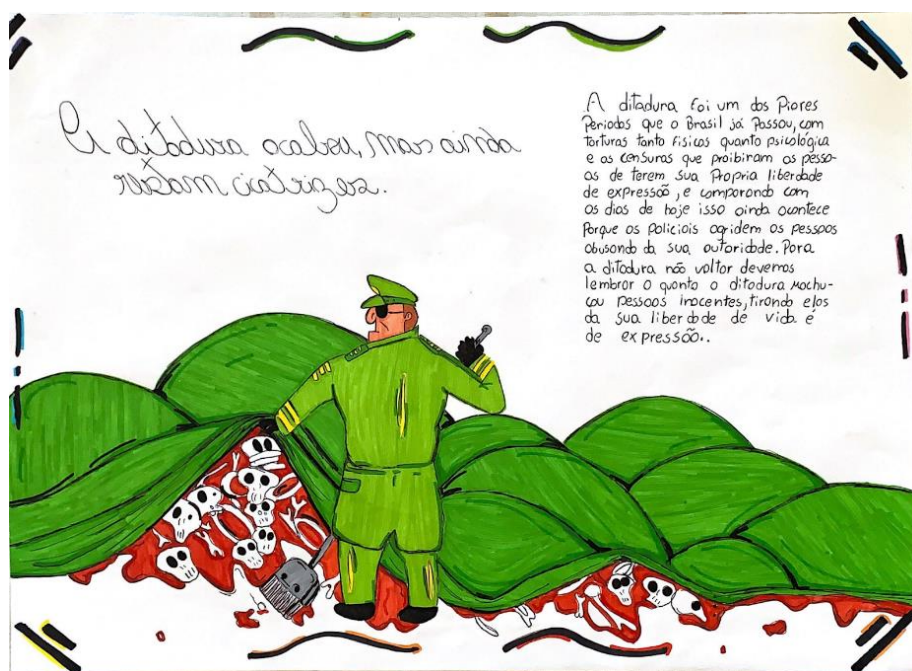
Fonte: acervo do autor (2022)

Figura 101 - Produção de cartazes (2)



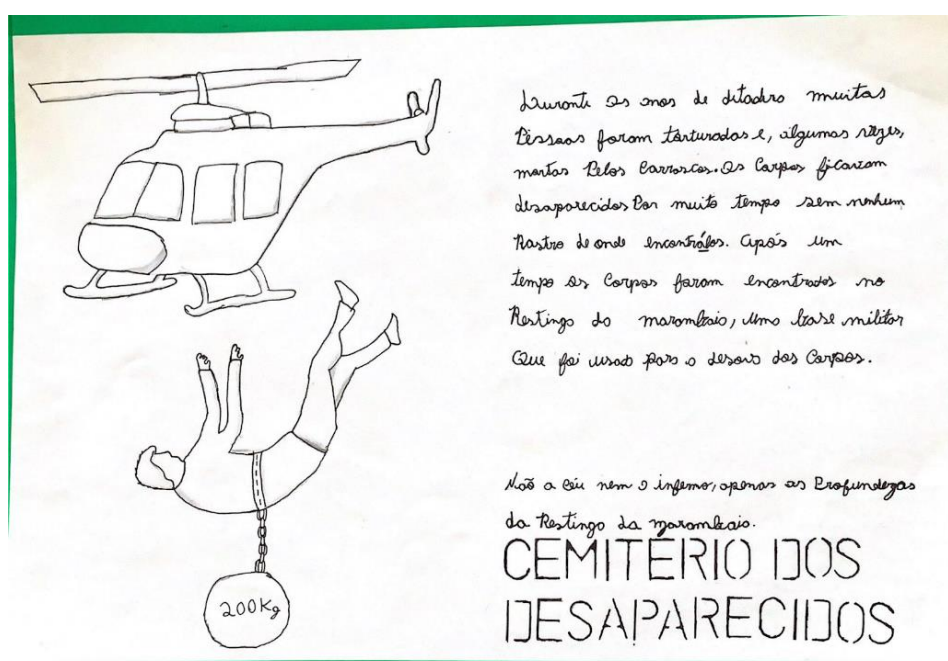
Fonte: acervo do autor (2022)

Figura 102 - Cartaz produzido pelos participantes



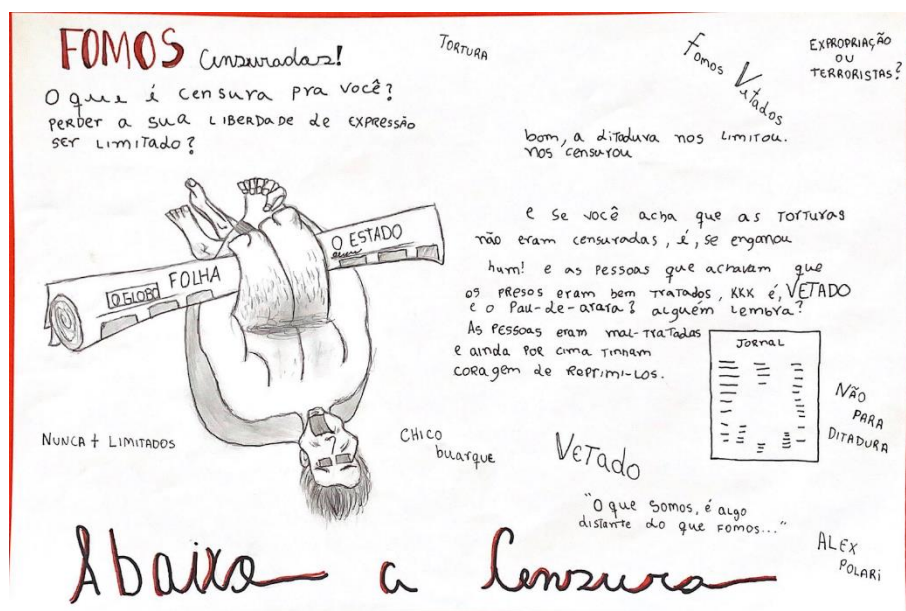
Fonte: elaborado pelo autor a partir da produção dos participantes

Figura 103 - Cartaz produzido pelos participantes (2)



Fonte: elaborado pelo autor a partir da produção dos participantes

Figura 104 - Cartaz produzido pelos participantes (3)



Fonte: elaborado pelo autor a partir da produção dos participantes

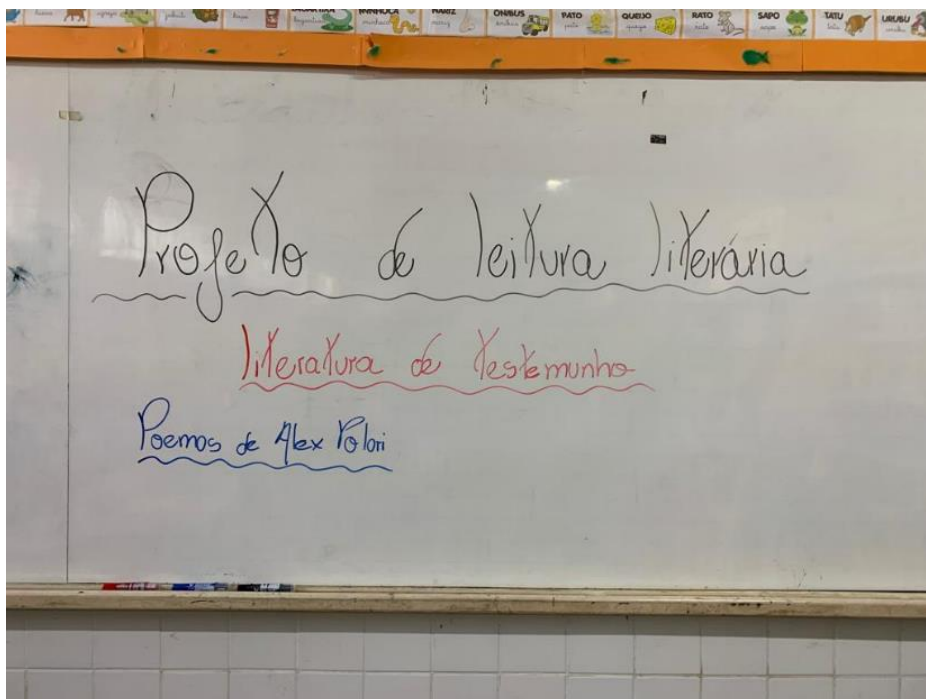
Avaliamos que o resultado da atividade proposta nesta oficina foi muito satisfatório. Porém, mais importante do que o resultado, para nós, foi o desenvolvimento da atividade, pois pudemos observar que os participantes trabalharam em equipe com muita harmonia não só entre os membros do mesmo grupo, mas também entre grupos, o que foi muito gratificante de presenciar.

4.1.1.10 - Oficina 10 - Café literário

A última oficina desta pesquisa foi dedicada à culminância do projeto de leitura literária. Para isso, organizamos em conjunto com os participantes um café literário em que, cada um que pudesse contribuir, levasse uma comida, uma bebida, algum utensílio, descartáveis, entre outros. Ciente de que muitos participantes não poderiam cooperar devido às condições financeiras, o pesquisador se responsabilizou pela maior parte da estrutura do café literário e pediu que os participantes não faltassem à culminância mesmo que não pudessem trazer nada de contribuição, pois todos iriam poder participar do café. Muitos trouxeram algo de comer, outros dividiram a despesa de um refrigerante, por exemplo, e o evento aconteceu. A oficina foi dividida em dois

momentos: no primeiro momento, os grupos apresentaram os cartazes produzidos para os outros participantes, socializando, também, o aprendizado adquirido com o projeto de leitura literária dos poemas de Alex Polari. Assim, cada grupo se dirigia à frente da sala, expunha seu cartaz e tinha liberdade para falar o que quisesse. Durante as apresentações houve muita troca, debates, elogios, dúvidas e aplausos a cada grupo que finalizava sua fala.

Figura 105 - Quadro indicando a culminância do projeto (escrita dos participantes)



Fonte: acervo do autor (2022)

No segundo momento, após os grupos apresentarem suas produções, o pesquisador agradeceu a todos por terem se alinhado ao projeto, por terem levado a sério, por terem participado ativamente de todas as atividades, por terem aprendido e por terem ensinado. O pesquisador também disse, encerrando a sua fala, que esperava que todo aquele trabalho pudesse ter feito com que eles refletissem um pouco sobre o que foi a ditadura militar no Brasil e não deixassem que esse período trágico da nossa história fosse esquecido, e que a leitura dos poemas de Alex Polari pudesse ter trazido muitos ensinamentos sobre a vida, sobre sofrimento e esperança, sobre luta por direitos e democracia. Ressaltou que esperava também que eles saíssem dali

transformados, um pouco mais maduros, com a capacidade de argumentar e de questionar tudo aquilo que os atingisse direta ou indiretamente e que eles pudessem contribuir para que o nosso país pudesse ser mais justo e cada vez melhor para todos. Por fim, o pesquisador revelou o desejo de que todos ali presentes pudessem se tornar leitores regulares de literatura, pois a contribuição que ela traz para nossa formação como seres humanos é algo inquestionável. Após a fala do pesquisador, fomos tomar nosso café da manhã e solenizar o encerramento do projeto que foi intenso, mas cheio de aprendizado. Para a culminância foram necessárias 3 aulas de 50 minutos cada.

Ainda restava um passo para concluir, de fato, todo o projeto: expor os cartazes produzidos pelos participantes em algum espaço da escola. Essa ação ocorreu em outro momento, após a culminância do projeto. Escolhemos o mural que fica anexo à sala de aula dos participantes. A escolha se deu por ser um local com grande fluxo de estudantes e por ser próximo à sala de aula dos participantes. Desse modo, caso surgisse alguma dúvida de alguém que estivesse apreciando os trabalhos, teria sempre algum participante por ali para falar sobre o projeto e fazer a contextualização da exposição. Nosso objetivo era o de dar visibilidade às produções dos participantes e, com isso, valorizar a participação deles na realização dos trabalhos. Os quinze cartazes produzidos ficaram expostos por cerca de três semanas e percebemos que muitos estudantes de outras turmas paravam curiosos para apreciar e entender do que se tratava aquela exposição. Vimos que durante o recreio, momento em que o fluxo de escolares aumentava no pátio e nos corredores, havia sempre alguns estudantes diante do mural e por ali também sempre estava presente algum participante da pesquisa que prontamente contextualizava para os curiosos as produções expostas.

Figura 106 - Exposição dos cartazes no mural



Fonte: acervo do autor (2022)

Figura 107 - Exposição dos cartazes no mural (2)



Fonte: acervo do autor (2022)

Figura 108 - Exposição dos cartazes no mural (3)



Fonte: acervo do autor (2022)

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O desenvolvimento desta pesquisa resultou na produção de um produto educacional em formato *e-book* intitulado “Ditadura e testemunho na escola: memória e formação do leitor”, em que apresentamos uma sequência de atividades de leitura literária na tentativa de auxiliar a formação de alunos-leitores por meio da leitura dos poemas testemunhais do poeta Alex Polari. Desse modo, nosso caderno de atividades foi pensado e concebido para ser uma proposta para professores e professoras de língua portuguesa na prática do ensino de literatura nos espaços escolares, com o intuito de auxiliar na formação de leitores críticos da realidade que os rodeia e de contribuir para que a literatura passe a ser parte integrante de seu cotidiano, considerando seu poder humanizador e transformador. Além disso, buscamos com esse caderno de atividades manter viva a memória daqueles que lutaram contra a ditadura militar em nome de um país mais justo e democrático, de forma que esse período tenebroso de nossa história jamais seja esquecido.

Outro propósito do caderno de atividades é o de empenhar-se na aproximação entre poemas e leitores, já que, como nos alertou Pilati (2017), “existe um afastamento entre alunos e poesia, pois esta lhes parece inacessível por estar sob o manto de um falso eruditismo com o qual a poesia lhes é apresentada” (PILATI, 2017, p.18). Sendo assim, pensamos que a poesia de Alex Polari, por nos parecer ser composta por uma linguagem sem desvios e com uma grande capacidade de se comunicar com o leitor, mesmo tratando de temas tão densos e profundos, possa pertencer a um caminho introdutório para aqueles que não têm estabelecido, ainda, certa familiaridade com o gênero proposto.

Dessa forma, nosso *e-book* foi estruturado a partir das oficinas de leitura desenvolvidas e registradas neste trabalho, cuja proposição foi a de manter de forma perene a memória histórica dos horrores da ditadura militar registrada pela voz dos que sofreram no corpo e na alma a violência e a opressão do Estado, na tentativa de evitar que esse período terrível de nossa história jamais seja esquecido. Outra finalidade foi a de levar até os estudantes do ensino básico experiências de leitura que buscassem despertar relações de alteridade com a dor daqueles que lutaram contra um regime autoritário e que perderam a liberdade, padecendo de todo tipo de desumanidade nas mãos de seus algozes nos porões da ditadura.

Assim, nosso produto educacional foi elaborado em quatro capítulos em que, o primeiro deles, intitulado “Ditadura e resistência”, dedicou-se a fazer uma pequena síntese dos principais acontecimentos que envolveram a questão da repressão durante o regime militar. O segundo capítulo, por sua vez, teve como foco fazer um breve relato sobre a literatura de testemunho, destacando alguns de seus principais representantes e obras. A trajetória do poeta Alex Polari é apresentada no terceiro capítulo, em que nos aprofundamos um pouco mais na história de Polari, pois consideramos que conhecer o seu passado de militante e participante da luta armada seja essencial para dar mais sentido aos seus poemas testemunhais. Finalmente, o quarto capítulo se destina a apresentar e a pormenorizar as atividades de leitura literária que estão divididas em dez oficinas que devem ser desenvolvidas ao longo de 25 aulas de 50 minutos cada. As oficinas, conforme descritas nesta dissertação, envolvem não somente atividades de leitura de poemas, mas também exibição de filmes, audição e análise de canções e produção de trabalhos voltados para o tema da ditadura militar. Entendemos que a sequência de atividades propostas em nosso *e-book*, necessita de uma quantidade razoável de aulas disponíveis para que o projeto seja realizado de forma equilibrada e que garanta o alcance dos objetivos com sucesso.

A prática exitosa das oficinas de leitura literária junto aos alunos durante o desenvolvimento de nossa pesquisa nos levou a crer na validação da estruturação delas em um produto educacional com aplicabilidade no ambiente escolar. Dessa forma, esperamos que nosso caderno de atividades seja uma possibilidade, dentre muitas, para que a literatura protagonize as aulas de língua portuguesa e contribua para que professores e professoras desenvolvam seu trabalho em nome de uma educação de qualidade, democrática e transformadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, vimos a importância da memória e do esquecimento para se discutir questões ligadas a eventos de grande impacto negativo na humanidade, mais especificamente, no nosso caso, os que envolvem as atrocidades cometidas durante a ditadura militar no Brasil, que vigorou durante 21 anos. Entendemos a importância de se manter viva a memória desses acontecimentos para que os horrores da ditadura militar não se apaguem e possam, de alguma forma, asseverar um passado triste de nossa história na *tentativa* de evitar que crueldades de tamanha magnitude voltem a se repetir. Rememorar nosso passado histórico também é uma forma de acertarmos as contas com os tempos idos, reconhecendo e apontando os erros cometidos pelo Estado brasileiro, pedindo a punição dos culpados para que, assim, se estabeleça uma cultura que não tolera mais a violência praticada pelas forças de segurança.

Hoje, mais do que nunca, é necessário trazer ao debate o autoritarismo praticado no passado, mas que se mostra ainda presente em movimentos antidemocráticos que vigoram em nosso país desde os últimos anos, pedindo intervenção militar e, mais recentemente, questionando o resultado das eleições ocorridas em 2022. Eleições essas que reconduziram ao poder, pelo voto popular, um governo com ideais progressistas, provocando incômodo nos reacionários de plantão. É, no mínimo, preocupante - para não dizer estarrecedor - ver surgir e permanecer o levante de uma horda de pessoas com pensamentos conservadores e atitudes golpistas, apoiados pelo empresariado brasileiro, querendo tomar o poder por não concordarem com o que revelaram as urnas, e que culminou nos ataques aos três palácios-sede dos poderes da república ocorridos em 8 de janeiro deste ano. De certa forma, o que vemos, respeitadas as devidas proporções, é parte da história se repetir quando comparamos os atos de hoje com os movimentos de 1964 como a Marcha da Família com Deus pela Liberdade que, dentre outras reivindicações, pedia a derrubada do presidente João Goulart por não concordarem com a condução de seu governo. Ou seja, mesmo com todos os esforços reunidos para se manter perene a memória do golpe militar e de todas as suas consequências para a democracia brasileira, assistimos a grupos que ainda flertam com o golpismo e tentam alcançar o poder de forma antidemocrática.

Apesar da derrota nas eleições, Jair Bolsonaro continua representando e estimulando o que hoje se conhece como “bolsonarismo”, que se mostra vivo e atuante, com pautas que não respeitam a diversidade e as minorias, e que se incomoda com a ascensão social dos menos privilegiados. Dessa forma, nosso trabalho também buscou ser um meio de abertura para o debate desses assuntos com as novas gerações com o intuito de esclarecer os perigos de o futuro repetir o passado.

Percebemos, então, que a história e a poesia de Alex Polari poderiam ser grandes aliadas na tentativa de levar aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental os horrores da ditadura militar. A partir da identificação de que os estudantes envolvidos na pesquisa não contavam com o hábito da leitura, percebemos, também, a necessidade de proporcionar aos discentes experiências de leitura literária que pudessem ao mesmo tempo contribuir com sua formação como leitor crítico e perpetuar a memória dos tempos da ditadura. Para tanto, a forma encontrada para o desenvolvimento dessas questões foi a de levar para a sala de aula a literatura de testemunho representada pelos poemas de Polari que muito revelam sobre a realidade de quem ousou se opor ao regime. A escolha pelos poemas de Polari se deu, principalmente, pela capacidade que seu texto tem de se comunicar de forma clara com o leitor e de traduzir, de forma direta, as experiências de dor e sofrimento vividas pelo poeta e por outras vítimas da ditadura.

O impasse com relação à ausência da leitura literária dos estudantes nos levou à seguinte pergunta de pesquisa: Como a leitura dos poemas testemunhais de Alex Polari podem contribuir com a formação de leitores literários autônomos e críticos diante de sua realidade, evitando o esquecimento das atrocidades ocorridas durante a ditadura militar no Brasil? A partir dessa pergunta-problema desenvolvemos estratégias de leitura mediada (individuais e coletivas) organizadas em dez oficinas que, além das leituras propriamente ditas, também contaram com outras ações como a exibição e análise de um filme e de uma canção, além da aplicação de um estudo dirigido, da produção de cartazes sobre o tema da ditadura militar e da culminância do projeto por meio de um café literário.

Analisando os resultados de todo o andamento do projeto, desde a primeira leitura dos poemas, passando pelas discussões em grupo, pelas análises do filme e da canção, pelas respostas dos participantes ao questionário aplicado, pela produção

dos cartazes e pelo retorno que obtivemos por parte dos estudantes em relação ao andamento da pesquisa na culminância do projeto, pudemos concluir que a leitura dos poemas testemunhais de Alex Polari contribuíram de forma exitosa na formação de leitores literários autônomos e críticos capazes de se posicionarem diante de sua realidade.

Após quase 30 dias de desenvolvimento da ação interventiva, percebemos que os estudantes do final da pesquisa não eram os mesmos do início desta. Pareciam estar mais maduros, com mais argumentos, com mais conteúdo, mais preparados para discutir ideias e, até mesmo, para contra-argumentar com aqueles que defendem a ditadura militar - uma estudante relatou que debateu o tema com um tio que defendia uma nova intervenção militar e conseguiu refutar vários argumentos utilizados por ele. Antes do trabalho, a quase totalidade dos participantes (à exceção de dois deles) nunca havia sequer ouvido falar da ditadura militar e ao final do projeto, se mostraram capazes não apenas de falar a respeito, mas também de se posicionarem em relação ao regime de exceção. Percebemos também que os estudantes estavam mais abertos e mais dispostos a praticar a leitura. Na sala de aula, por exemplo, depois de o projeto concluído, outros textos literários foram levados para serem lidos cotidianamente nas aulas de língua portuguesa e percebemos que os estudantes estavam mais receptivos à leitura desses textos em comparação ao período anterior ao projeto, o que nos leva a crer que eles entenderam a importância da leitura e da literatura para o seu próprio desenvolvimento como estudantes e como pessoas. Essa mudança de postura nos mostra que o processo de formação de leitores caminhava para ser bem-sucedido. Logo, o desenvolvimento deste trabalho aliado aos pressupostos teóricos sobre o poder de transformação e de humanização da literatura nos levam a pressupor que as experiências de leitura aqui relatadas cumpriram importante papel no desenvolvimento dos participantes em sua relação com o próximo e com o mundo que os rodeia num processo de amadurecimento de si que pode os levar a refletir sobre o seu papel como cidadãos participantes da sociedade.

Sobre as relações de alteridade, um dos objetivos deste trabalho, podemos dizer que os participantes, de um modo geral, se mostraram sensibilizados com as histórias de dor e sofrimento discutidas ao longo das oficinas, sobretudo às demonstradas pelo poeta Alex Polari em seus poemas. Os debates sobre a tortura revelaram um Brasil

desconhecido para os estudantes que demonstraram sentimento de indignação, de revolta e de comoção diante da violência praticada pelo Estado. Entender a dor do outro certamente contribuiu para a reflexão sobre o fato de que a brutalidade, a opressão e a imposição por meio da força nunca serão a melhor maneira de resolver questões políticas. O caminho do diálogo sempre será o melhor a ser percorrido.

Ao tratar da temática da ditadura militar - e de toda a catástrofe que esse período representa - por meio da literatura de testemunho, acreditamos que nosso trabalho colaborou, mesmo que intimamente, para manter viva a memória desse período, mostrando para nossos educandos essa “página infeliz da nossa história” (HOLLANDA, 2006, p. 359), pois a literatura de testemunho, por sua vez, é capaz de transmitir, ao mesmo tempo, o “grito contido” (HOLLANDA, 2006, p. 184-185) daqueles que sofreram na pele as sevícias de um regime que torturava e matava seus opositores, e também, de certa maneira, ser um registro desse momento sombrio que nunca deve ser esquecido.

Sobre o desenvolvimento da pesquisa em si, podemos dizer que o andamento da ação interventiva ocorreu dentro do esperado. Não houve grandes interferências além daquelas que já estavam previstas. Os estudantes entenderam que participariam de uma pesquisa e que a colaboração deles era de fundamental importância para o progresso desta, e essa colaboração veio durante todas as ações propostas por nosso trabalho. As dificuldades que aconteceram foram as de ordem técnica e estrutural: os ambientes da unidade escolar onde a pesquisa foi realizada não eram muito propícios para o desenvolvimento de aulas de leitura, pois eram quentes e com muita interferência de ruídos externos, o que dificultava a comunicação entre os participantes da pesquisa. Por isso, a biblioteca foi utilizada em boa parte das oficinas, pois ficava em um espaço mais afastado dos focos de barulho, por ser um ambiente mais favorável às ações que propomos e por ser uma estratégia de mudar de recinto e tentar mostrar para os participantes que aquilo não era uma simples aula.

O pesquisador optou por utilizar seus próprios equipamentos (projektor de imagem, caixa de som, extensão elétrica, computador e, algumas vezes, até a própria internet), pois a escola dispunha de estrutura limitada a esse respeito, já que necessitava de agendamento prévio para sua utilização. Por isso, para não ocorrerem atrasos no desenvolvimento das oficinas por conta de agendamentos, decidimos utilizar nossos

aparelhos de uso pessoal. As folhas com os poemas impressos também foram fornecidas pelo pesquisador, pois, apesar de a escola fornecer esse serviço, muitas vezes as fotocópias não tinham uma boa qualidade, o que dificultava a leitura. As folhas para a confecção dos cartazes também foram custeadas com recursos próprios do pesquisador. Os demais materiais (cola, fita adesiva, lápis de cor, canetinha colorida, régua, entre outros) foram fornecidos pela instituição. Não houve nenhuma interferência grave que impedisse o andamento da pesquisa, apenas alguns atrasos pontuais por conta da rotina da escola.

Apesar de frequentemente neste trabalho afirmarmos que não deixar a ditadura militar ser esquecida é fundamental para que ela não se repita, como afirmam alguns dos teóricos aqui referenciados sobre as atrocidades do passado, o desenvolvimento desta pesquisa nos levou à seguinte questão: manter viva a memória desse período pode realmente evitar sua repetição? Entendemos que isso não é garantido, dado que muitas guerras, conflitos e genocídios ocorreram depois de grandes eventos de violência e catástrofe como a Shoah, por exemplo, mesmo mantendo-se a memória desses acontecimentos marcantes. Além disso, apesar dos esforços de grupos e organizações que expõem e criticam o regime militar; filmes, livros, canções, peças teatrais, artes plásticas, entre outros que denunciam o período opressor; políticos sérios que combatem o autoritarismo no exercício de seus mandatos; mesmo com todo esse empenho, presenciamos uma imensidão de indivíduos que pedem pela volta da ditadura e muitos que afirmam sentir saudades dela. Outros, ainda, negam a sua existência. Logo, se mesmo com toda persistência para se manter presente a memória da desumanidade da ditadura militar atos de barbárie ainda continuam a existir, é possível imaginar o que aconteceria caso esse período tenebroso da nossa história caísse de vez no esquecimento.

Manter viva a memória histórica pode até não ser capaz de evitar que eventos impactantes como o regime militar voltem a ocorrer. No entanto, é importante reconhecer que é muito pior ignorar a existência da ditadura do que lidar com a dor de recordá-la.

Por fim, gostaria de dizer que este trabalho é dedicado a todos e a todas que lutaram contra a opressão da ditadura militar, aos que foram torturados no cárcere, aos que tiveram a coragem de abandonar suas famílias e suas vidas para cair na

clandestinidade em nome de uma causa, aos que pegaram em armas quando não mais havia outra alternativa, aos que foram exilados para escapar da violência praticada pelos agentes do Estado brasileiro, aos mortos e desaparecidos que pagaram com a própria vida o preço de uma sociedade mais justa e democrática.

Gostaria de dedicar, também, esta produção a todos os meus alunos, em especial aos que participaram desta pesquisa e dizer que esperamos que este trabalho possa contribuir com o desenvolvimento da educação no estado do Espírito Santo no que se refere à leitura na sala de aula e à formação de leitores literários.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALEX POLARI DE ALVERGA. Tomada de testemunho. Comissão Nacional da Verdade. Disponível em: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/alex_polari_alverga_12_09_2014.pdf. Acesso em 15 de janeiro de 2022.

ARISTÓTELES. Arte poética. In: _____. **Arte Retórica e Arte Poética**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005, p. 244.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO - "Brasil: Nunca Mais". Petrópolis, Vozes, 1985.

BATISMO de sangue. Direção: Helvécio Ratton. Produção Quimera. Brasil, 2006. 1 DVD.

BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de história**. Organização e tradução Adalberto Müller, Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Alameda, 2020.

BRASIL. Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968.

BRASIL. Lei nº 9.455, de 7 de abril de 1997. Define os crimes de tortura. Diário Oficial da União.

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

_____. Poesia resistência. In: **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 1977.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: _____. **Vários escritos**. Ouro sobre Azul: Rio de Janeiro, 2011, p. 171-193.

_____. A literatura e a formação do homem. In: _____. **Textos de Intervenção**. São Paulo: Editora 34, 2002, p. 81-90.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSTA, Denise Neves Batista. **Memórias de repressão, memórias de resistência: As marcas da ditadura no DOPS/MG (1964 -?)**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.

COSTA, Mariana; PORTELA, Júlia. Bolsonaro cita local de execuções ao reclamar de ser comparado a Lula. **Metrópoles**, 16 de maio de 2022. Disponível em <<https://www.metropoles.com/brasil/bolsonaro-cita-local-de-execucoes-ao-reclamar-de-ser-comparado-a-lula>>. Acesso em 16 de dezembro de 2022.

DALVI, Maria Amélia. Educação literária: história, formação e experiências. In: _____. et al. (orgs). **Literatura e educação: história, formação e experiência**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. Disponível em:

https://literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/ebook_literatura-educacao_historia_formacao_experiencia.pdf. Acesso em 02 de junho de 2022.

DE MARCO, Valéria. A literatura de testemunho e a violência de Estado. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 62, p. 45-68, 2004. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ln/a/QDGzySCvq7RH8YwGGvJzqzr/?lang=pt&format=pdf> > Acesso em 03/03/2022.

ELIOT, Thomas Stearns. **De poesias e de poetas**. Trad.: I. Junqueira. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FELMAN, Shoshana. Educação e crise, ou as vicissitudes do ensino. In: NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio (orgs). **Catástrofe e representação**. São Paulo: Escuta, 2000, p. 13-71.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad.: Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27991>. Acesso em: 12 out. 2022.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2009.

GASPARI, Elio. **A ditadura escancarada**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

GINZBURG, Jaime. Escritas da tortura. In: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (orgs.). **O que resta da ditadura: a exceção brasileira**. São Paulo, SP: Boitempo, 2010, p. 133-149.

_____. Linguagem e trauma na escrita do testemunho. In: SALGUEIRO, Wilberth (Org.). **O testemunho na literatura: representações de genocídios, ditaduras e outras violências**. Vitória: Edufes, 2011, p. 19-29. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/11792>. Acesso em 16 de março de 2022.

HOLLANDA, Chico Buarque de. **Tantas palavras**. São Paulo, SP: Companhia das letras, 2006, p. 193.

_____. **Tantas palavras**. São Paulo, SP: Companhia das letras, 2006, p. 211.

KEHL, Maria Rita. Tortura e sintoma social. In: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (orgs.). **O que resta da ditadura: a exceção brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 123-132.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 51-62.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

LOBATO, Monteiro. **Peter Pan**. 35ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1993, p. 13.

MEDEIROS, Thales de Medeiros. **Literatura cinza: Uma (sub)versão do luto em Inventário de Cicatrizes**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2020.

MELLO, Lohayenne Gomes. **A experiência de leitura a partir da literatura de testemunho no ensino fundamental II**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, 2021.

MONTEIRO, Fernando da Silva. **Leitura e literatura: uma proposta de intervenção a partir do romance “Menino de engenho” de José Lins do Rego**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado da Bahia. Santo Antônio de Jesus, 2015.

MOREIRA, Daniella Bertocchi. **A poesia de testemunho em Leila Míccolis**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

NASCIMENTO, Lairane Menezes do. **Literatura e testemunho no romance Em câmara lenta, de Renato Tapajós**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013.

PAULA, Marcelo Ferraz. Intruso, incômodo e urgente: lugares do testemunho no ensino de literatura. **Via Atlântica**, [S. l.], v. 1, n. 28, p. 121-142, 2015. DOI: 10.11606/va.v0i28.98658. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/98658>. Acesso em: 25 de janeiro de 2022.

PELLEGRINO, Hélio. **A tortura política**. In: Folha de São Paulo. 5 de junho de 1982, p. 3. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=8063&anchor=4184729&origem=busca&originURL=&pd=960a52d00ddb65356ac71a32e03f825>. Acesso em 13 de março de 2022.

PEREIRA, Nelci Bilhalva. **A literatura de testemunho sobre a Shoah em Primo Levi**. Dissertação. (Mestrado em Letras) -Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2017.

PILATI, Alexandre. **Poesia na sala de aula**: subsídios para pensar o lugar e função da literatura em ambientes de ensino. Campinas: Pontes, 2017.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

POLARI, Alex. **Inventário de cicatrizes**. 4. ed. São Paulo: Teatro Ruth Escobar; Rio de Janeiro: Comitê Brasileiro pela Anistia, 1979a.

_____; FAJARDO, Elias. “A poesia me ajudou a permanecer inteiro”. **Tribuna da Imprensa** (RJ) [Ano 1979b/Edição 09151 (1)]. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/154083_03/36591>. Acesso em 22 maio de 2022.

_____. **Camarim de prisioneiro**. São Paulo: Global, 1980.

_____. **Em busca do tesouro perdido**. Rio de Janeiro: Codecri, 1982(a).

_____. **O Pasquim** [Ano 1982(b)/ Edição 00687 (2)]. p. 8-10. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/124745/25341>>. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

PUCHEU, Alberto. Apresentação. In: _____ (org.). **Poemas para exumar a história viva: um espectro ronda o Brasil**. São Paulo: Bregantini, 2021.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

SALGADO, Livia de Barros. **Narrativas de dor e silêncio: tortura, clandestinidade e exílio na vida de homens e mulheres durante a ditadura brasileira**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2015.

SALGUEIRO, Wilberth. O que é literatura de testemunho (e considerações em torno de Graciliano Ramos, Alex Polari E André Du RAP). **Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, [S.l.], v. 19, n. 31, dez. 2012. ISSN 2446-6905. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraca/article/view/22610/16155>>. Acesso em: 17 mar. 2022.

SARAMAGO, José. **Saramago segundo o teatro**. In: Folha de São Paulo. 10 de novembro de 2001. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1011200106.htm>>. Acesso em 21 de abril de 2022.

_____. **Roda viva | José Saramago | 13/10/2003**. Youtube, 03 de março de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k36uq02_fVY>. Acesso em 21 de abril de 2022.

SELIGMANN-SILVA. O testemunho: entre a ficção e o “real”. In: ____ (org.). **História, memória, literatura: o testemunho na Era das Catástrofes**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

_____. Testemunho da Shoah e literatura. **Revista Eletrônica Rumo à tolerância**. FFLCH-IEL-UNICAMP, 2008, pp.1-16.

_____. **O local do testemunho**. In: Revista Tempo e Argumento, vol. 2, nº 1, enero-junio, 2010, pp. 3-20. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338130372002>. Acesso em 17 de março de 2022.

_____. Entrevista concedida ao canal Centro de Crítica da Mídia. Minas Gerais. Puc Minas, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gmf9wXv0Es>. Acesso em 10 de março de 2022.

SINHORI, João. **Narrativas armadas: a guerrilha urbana no testemunho de Alex Polari e Herbert Daniel**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2013.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Castelo a Tancredo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TODOROV, Tzevetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27989>. Acesso em: 12 out. 2022.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**. p. 11-22, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 20 de dezembro de 2022.

_____. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

ZUZU Angel. Direção: Sérgio Rezende. Produção Warner Bros. Pictures, Globo Filmes, Toscana Audiovisual. Brasil: Warner Bros, 2006. 1 DVD.

APÊNDICE A - Documento de detenção de Alex Polari de Alverga

Delegacia de Ordem Política e Social.

Serviço de 12 para 13 de maio de 1971.

Comissário de dia: = Dr. Kalil Chueiri.

Registro: LIVRO PAR Nº 17 = REGISTRO Nº 210 = DETENÇÃO DE ELEMENTO SUBVERSIVO E RECOLHIMENTO DE AUTO AO DEPÓSITO (VIDE MECS. 665 e 679)

Snr. Dr. Delegado. Faço consignar para os devidos fins que: agentes desse Departamento, a saber: Theobaldo Lisboa; Nilton Vieira de Mello; Nilton Rezende Almeida; = Eduardo Teixeira Sobrinho e Kair Gonçalves da Mota, lotados na S.B.O., em serviço de diligências, durante a tarde de hoje, detiveram o elemento subversivo ALEX POLARI DE ALVERGA, filho de Adelino Squiry de Alverga e Rivanda Polari de Alverga na direção do auto marca Volkswagen, placa GB- 127462, após intensa perseguição, na confluência das ruas Lino Teixeira com Viúva Cláudia no Jacarézinho. Em consequência da perseguição, o auto perseguido acima referido, presumivelmente furtado, veio a colidir com dois outros e em seguida atropelou o operário de nome JOÃO BERNARDO DE VASCONCELOS FILHO, causando-lhe ferimentos de natureza grave. Solicitei o concurso da perícia do I.C., havendo ao local comparecido o perito, Matias. Igualmente, com o memorando nº 1.160/71, fiz remover o referido auto para o depósito da D. F.A., à disposição de V.Sa. Segundo informações da S.B.O., prosseguiram às diligências em torno do fato, como decorrência dos registros nºs. 665 e 679. DESPACHO: = 1) Cópias ao Sr. Cel. Diretor, para conhecer. 2) Cópias à D.I., e à D.O., à qual solicito relatório conclusivo. Em, 12 de maio de 1971. (Ass.) Dr. Orlando de Souza Rangel - Delegado em exercício.

Confere,



ANEXO A - Termo de autorização para desenvolvimento de pesquisa na EEEFM São João Batista

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA NA EEEFM SÃO JOÃO BATISTA

Cariacica (ES), 20 de junho de 2022.

Ilustríssimo Senhor Renan De Nardi De Crignis,

Eu, Bruno Nicoli Pimenta, responsável principal pelo projeto de pesquisa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), venho pelo presente, solicitar vossa autorização para realizar na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São João Batista este projeto de pesquisa, sob o título "O TESTEMUNHO E A POESIA DE ALEX POLARI NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II", orientado pelo Professor do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) Dr. Nelson Martinelli Filho. Esta atividade possui mínima possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano participante desta pesquisa, por se tratar de um projeto de leitura literária e pelo fato de que todas as ações serão realizadas nas instalações da instituição escolar no período entre julho e dezembro de 2022.

A qualquer momento vossa senhoria poderá solicitar esclarecimentos acerca do desenvolvimento do projeto de pesquisa a ser realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá retirar sua autorização. Os pesquisadores estão aptos a esclarecer todos os pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para solucionar ou contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos e farão parte da dissertação de mestrado que está em andamento e, por isso, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de vossa instituição como nome, endereço e outras informações pessoais. A participação será voluntária e sem qualquer tipo de pagamento por nenhuma das partes participantes.

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Renan De Nardi De Crignis, responsável pela Instituição Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São João Batista, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar sua realização nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento, como Instituição coparticipante desta pesquisa, poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo à esta Instituição ou ainda, a qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes. Declaro também não ter recebido qualquer forma pagamento por esta autorização e estar ciente de que os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.


Diretor: Renan De Nardi De Crignis


Pesquisador: Bruno Nicoli Pimenta

ANEXO B – Modelo de autorização feita para os responsáveis dos alunos

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, CPF nº _____, responsável pelo(a) estudante _____, cursando o 9º ano do ensino fundamental na EEEFM São João Batista, autorizo a participação desse(a) educando(a) na pesquisa “O TESTEMUNHO E A POESIA DE ALEX POLARI NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, IFES campus Vitória(ES), conduzida pelo pesquisador Bruno Nicoli Pimenta, que será realizada na própria unidade estadual de ensino. Entendo que neste estudo o(a) estudante irá realizar atividades dentro e fora da escola com o objetivo principal de realizar a leitura de poemas testemunhais do autor Alex Polari em oficinas que servirão de base para a produção de material de apoio ao professor, a fim de que outros professores que desejem trabalhar com esse gênero possam utilizá-lo. Sei que poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou qualquer outra informação que for necessária através do e-mail etica.pesquisa@ifes.edu.br ou pelo telefone (27) 33577518, bem como com a pesquisadora na Diretoria de Ensino do Campus Vitória ou pelo telefone (27) 3331-2247. Tenho ciência de que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para o aluno, para a escola e para a sociedade. Sei também que há garantia de que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do(a) estudante.

Cariacica, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do responsável