

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**ÁREA: ESTUDOS DE LITERATURA**  
**LINHA DE PESQUISA: LITERATURA, SOCIEDADE E HISTÓRIA DA**  
**LITERATURA**  
**TESE, DOUTORADO**

OSÉ LUIZ POSSATO JUNIOR

**O DRAMA COMO MÉTODO DE EDUCAÇÃO LITERÁRIA: a voz e a vez dos jovens**

Porto Alegre

2023

JOSÉ LUIZ POSSATO JUNIOR

**O DRAMA COMO MÉTODO DE EDUCAÇÃO LITERÁRIA: a voz e a vez dos jovens**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Marcos Vieira Sanseverino

Coorientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Cavalcante

Linha de Pesquisa: Literatura, Sociedade e História da Literatura

Porto Alegre

2023

### CIP - Catalogação na Publicação

Possato Jr, José Luiz

O drama como método de educação literária: a voz e a vez dos jovens / José Luiz Possato Jr. -- 2023.  
142 f.

Orientador: Antônio Marcos Vieira Sanseverino.

Coorientadora: Rita de Cássia Cavalcante.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. educação literária. 2. drama. 3. protagonismo juvenil. 4. método. 5. pedagogia. I. Sanseverino, Antônio Marcos Vieira, orient. II. Cavalcante, Rita de Cássia, coorient. III. Título.

JOSÉ LUIZ POSSATO JUNIOR

**O DRAMA COMO MÉTODO DE EDUCAÇÃO LITERÁRIA:**

A voz e a vez dos jovens

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovado em 19 jun. 2023.

---

Prof. Dr. Antônio Marcos Vieira Sanseverino – Orientador

---

Profa. Dra. Rita de Cássia Cavalcante – Coorientadora

---

Profa. Dra. Taís Ferreira – UFRGS

---

Prof. Dr. Maurício Perondi - UFRGS

---

Profa. Dra. Lia Schulz – UFRGS

---

Prof. Dr. Atilio Bergamini Junior - UFCE

É meu desejo agradecer (por ordem cronológica)...

... à minha esposa, que primeiro me incentivou a fazer uma graduação, apoiou incondicionalmente quando resolvi aprofundar meus estudos e, particularmente nessa etapa, foi meu suporte e meu porto seguro, especialmente nos momentos de crise.

... ao Prof. Dr. Antônio Sanseverino, por ter aceitado, mesmo assoberbado pelas obrigações administrativas e por suas questões particulares, dar continuidade a esse trabalho, ansioso (segundo suas próprias palavras) por ver o resultado (espero não tê-lo desapontado).

... à EEEM CAIC Madezatti, de São Leopoldo, que, tendo me acolhido, fez tudo ao seu alcance, direta e indiretamente, para que essa pesquisa viesse a lume.

... aos inúmeros jovens para quem lecionei, especialmente nesse período, por me desafiarem a renovar constantemente minhas percepções e suspeitas acerca da dinâmica social, da realidade e das vivências das juventudes.

... à Profa. Dra. Rita de Cássia Cavalcante, pelo zelo com que acompanhou (e fez evoluir) minha escrita, bem como pelas contribuições como primeira leitora crítica dessa tese.

... ao Prof. Dr. Maurício Perondi, por acompanhar essa reflexão desde os tempos do mestrado, sempre interessado no debate sobre a educação libertadora e a emancipação juvenil.

... à Profa. Dra. Taís Ferreira, pelas inestimáveis contribuições no campo teatral, sem as quais um dos principais pilares dessa escrita padeceria de imprecisões e anacronismos incontornáveis.

... e a todas e todos que, de alguma forma, acabaram se envolvendo nesse processo (como, por exemplo, a Profa. Ma. Marie Krahn, que novamente me socorreu na penosa tarefa de confeccionar um *Abstract* – eu e meu parco inglês seremos sempre muito gratos).

## RESUMO

Por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, busquei responder à seguinte questão: que contribuições o drama, enquanto método, pode oferecer a uma educação literária libertadora que pretenda promover a emancipação juvenil, sobretudo de estudantes de escola pública, a partir de uma práxis crítica às diretrizes implementadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Além de revisitar os conceitos que foram basilares em minha Dissertação (POSSATO JR., 2017) – a saber: a pedagogia libertadora de Paulo Freire e o teatro de Augusto Boal, bem como a emancipação intelectual, presente nas lições de *O Mestre Ignorante* (RANCIÈRE, 2015) –, procurei conhecer, selecionar e analisar artigos, teses e dissertações que relatassem práticas e contextos, os mais variados possíveis, de educação literária e teatral em escolas e universidades. Com isso, tencionei mapear exemplos de boas práticas a serem propostas como base para a revisão dos antigos – e a criação de possíveis novos – modelos educacionais. Nesse sentido, priorizei, sobretudo, a criação estética juvenil e a ação dos estudantes, especialmente nas escolas públicas, onde, via de regra, encontram-se as condições mais degradantes de opressão. Assim, destaquei a ação juvenil presente nos relatos e a observação de como os mesmos contextos (especialmente o escolar), que os enformam, vão sendo, na prática, por eles transformados. Objetivei, em última instância, demonstrar que a educação literária e teatral encontra êxito por meio de uma prática dialógica entre comunidade escolar, educadores e educandos, possibilitando a estes últimos o livre exercício de um protagonismo por meio do qual eles, de fato, tenham voz e vez. Impôs-se, nesse percurso, a necessidade de pesquisar os limites e as possibilidades que a BNCC e as leis e documentos correlatos imprimiram à realização de práticas democráticas de educação, traçando um paralelo com textos que tratam da evolução da história da educação literária e teatral no Brasil. Fechando o arcabouço teórico com uma breve análise comparativa entre o teatro popular e outras propostas (como, por exemplo, o drama burguês), preocupei-me em direcionar o olhar prioritariamente para a práxis da sala de aula. Nessa perspectiva, partindo de meu primeiro contato com o *slam poetry* (e seus desdobramentos pedagógicos), procedi à análise de experiências que assumidamente aliassem a educação literária e a teatral, enfatizando primariamente aquelas práticas que, de uma forma ou de outra, privilegiassem o protagonismo dos estudantes como ponto central do processo de criação artística. Entre elas: os *jogos teatrais* (SPOLIN, [1986] 2017; KOUDELA, 2002) e o *drama como método* (CABRAL, 2012; VIDOR, 2016), bem como a experiência da *Teatra da Oprimida* (LEAL, 2019) e o exercício de escuta das vozes de mulheres negras na cena teatral de Porto Alegre (MACHADO, 2017). Daí concluindo, por fim, com uma proposta de aplicação prática, demonstrando assim como a criação teatral torna-se também um bom exercício de criação literária juvenil e, ao mesmo tempo, promove a emancipação intelectual dos jovens, permitindo-lhes pronunciar o mundo, isto é, transformá-lo por meio de sua própria linguagem.

**Palavras-chave:** protagonismo juvenil; drama; método; educação literária; pedagogia

## ABSTRACT

Through a bibliographical and documentary research, I sought to answer the following question: what contributions can the drama, as a method, offer to a liberating literary education that intends to promote youth emancipation, especially for public school students, based on a critical praxis of the guidelines implemented by the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) [National Common Curricular Base]? In addition to revisiting the concepts that were fundamental in my Dissertation (POSSATO JR., 2017) – namely: the liberating pedagogy of Paulo Freire and the theater of Augusto Boal, as well as the intellectual emancipation, present in the lessons of *O Mestre Ignorante* (RANCIÈRE, 2015) –, I tried to know, select and analyze articles, theses and dissertations that reported practices and contexts, as varied as possible, of literary and theatrical education in schools and universities. With this, I intended to map examples of good practices to be proposed as a basis for reviewing the old – and creating possible new – educational models. In this sense, I prioritized, above all, the youthful aesthetic creation and the action of students, especially in public schools, where, as a rule, the most degrading conditions of oppression are found. Thus, I highlighted the youth action present in the reports and the observation of how the same contexts (especially the school), which form them, are, in practice, transformed by them. I aimed, ultimately, to demonstrate that literary and theatrical education is successful through a dialogical practice between the school community, educators and students, allowing the latter the free exercise of a protagonism through which they, in fact, have a voice and space. During this trajectory the need to research the limits and possibilities that the BNCC and the laws and related documents printed to the realization of democratic practices of education, drawing a parallel with texts that deal with the evolution of the history of literary and theatrical education in Brazil. Closing the theoretical framework with a brief comparative analysis between popular theater and other proposals (such as, for example, bourgeois drama), I was concerned with directing my gaze primarily to the praxis of the classroom. From this perspective, starting from my first contact with *slam poetry* (and its pedagogical developments), I proceeded to the analysis of experiences that admittedly combined literary and theatrical education, emphasizing primarily those practices that, in one way or another, privileges the protagonism of students as a central point of the artistic creation process. Among them: *theater games* (SPOLIN, [1986] 2017; KOUDELA, 2002) and *drama as a method* (CABRAL, 2012; VIDOR, 2016), as well as the experience of *Teatra da Oprimida* (LEAL, 2019) and the listening exercise of black women's voices in the theater scene of Porto Alegre (MACHADO, 2017). From there concluding, finally, with a proposal of practical application, demonstrating how the theatrical creation becomes also a good exercise of juvenile literary creation and at the same time promotes the intellectual emancipation of young people, allowing them to pronounce the world, that is, transform it by means of their own language.

**Keywords:** youth protagonism; drama; method; literary education; pedagogy

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>2</b>
<b>1. O PROTAGONISMO JUVENIL E OS PRESSUPOSTOS PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E EMANCIPATÓRIA.....</b>	<b>17</b>
1.1. Das pedagogias libertadoras e emancipatórias .....	19
1.2. O discurso do protagonismo juvenil.....	24
1.3. O protagonismo juvenil e a educação libertadora .....	30
1.4. Modelos educacionais em disputa .....	38
1.5. A respeito das literaturas autorizadas .....	44
1.6. Dos jovens e suas manifestações culturais e artísticas .....	47
<b>2. LITERATURA E TEATRO NA ESCOLA: O ENCONTRO DE ARTES MARCIAIS.....</b>	<b>51</b>
2.1. Breve histórico da educação literária.....	53
2.2. Da plateia que vai ao teatro .....	62
2.3. Do teatro que vai à escola.....	68
2.4. Da partilha que nos leva a ser o <i>Outro</i> .....	74
<b>3. EDUCAÇÃO LITERÁRIA E CRIAÇÃO DRAMATÚRGICA: PRÁTICAS E INTERSECÇÕES.....</b>	<b>83</b>
3.1. Das práticas e possibilidades decoloniais.....	84
3.2. Leitura e teatro: aproximações .....	88
3.3. O drama como método .....	100
3.4. O teatro negro .....	111
3.5. Teatra da Oprimida: uma proposta inteiramente <i>trans</i> -.....	115
<b>4. PROTAGONISTAS? E QUE TAL ESPECT-A(U)TORES? – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>



## INTRODUÇÃO

É imperativo dizer que me move, nesta reflexão, sobretudo, a necessidade de pensar condições para a promoção da emancipação juvenil. Como educador da rede estadual gaúcha de Ensino Básico, pública e gratuita, engajado na luta (sindicalizado no Centro de Professoras e Professores do Estado do Rio Grande do Sul [CPERS] desde 2014), atuante nos movimentos sociais desde a juventude, falo, portanto, do protagonismo dos jovens, mormente os de periferia. Com isso, não me refiro ao protagonismo enquanto discurso adotado por entidades do terceiro setor – com o qual aparentemente coaduna-se a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2017a) –, mas a práticas que, de fato, visibilizem as vozes dos mais diversos grupos juvenis silenciados pela sistemática tradicional de ensino.

Por que a escola pública? Desde a minha Dissertação – *Peão Preto e Pobre na Casa e8: o jogo teatral como estratégia de emancipação juvenil* (POSSATO JR., 2017) –, motivada em um primeiro momento pela minha própria experiência de sala de aula, o movimento já era o de pesquisar as causas do silenciamento de crianças e de jovens. Isso porque, como educador e militante das causas das juventudes<sup>1</sup>, muito me incomodava a postura de alguns colegas de profissão, imputando sempre aos estudantes, “insubordinados”, a culpa pelos problemas da escola. Para mim, parecia óbvio que os problemas vinham “de cima”, das instâncias superiores, eleitas para servir à comunidade, e não para serem servidas. É possível objetar, dizendo que o mesmo acontece nas escolas particulares. Mas estas enfrentam desafios de outra ordem. Seus jovens são preparados, desde a mais tenra idade, para assumir os postos de liderança na sociedade. Na escola pública, por outro lado, o silenciamento é já um treino para o futuro, ensinando ao menino pobre como comportar-se diante de seus superiores.

E por que os jovens? Ao olhar a postura de meus colegas, desconfiava que aquele pensamento estivesse culturalmente entranhado, pois observava que, em outros ambientes, igualmente, os adultos mantinham severas críticas aos jovens. Com base na coletânea *A História dos Jovens* (1996), escrita em dois volumes, circunscrevi as origens desse acontecimento à criação, na Europa do século XIX, do sistema coletivo estatal de ensino moderno (CARON, 1996). Naquela ocasião, partindo da *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, [1970] 1987) e sua relação com as lições de *O Mestre Ignorante* (RANCIÈRE, [1987] 2015), indiquei caminhos para a superação desse modelo por meio de uma educação literária emancipatória e libertadora. Passando pelos conceitos *trans-* (como em *transdisciplinaridade*)

---

<sup>1</sup> Inclusive, decidi lecionar para estudantes do Ensino Médio justamente por essa razão.

que permeiam o pensamento decolonial de Walter Mignolo ([2000] 2020) e de Ottmar Ette (2008) – autores que se destacam, principalmente, pelo caráter *transgressor* de fronteiras de suas ideias –, cheguei a uma proposta pedagógica baseada em jogos teatrais inspirados nos princípios do *Teatro do Oprimido*, de Augusto Boal ([1974] 2019)<sup>2</sup>. Tudo isso por entender que “é dever da educação literária – como das artes em geral [...] – pensar meios para a revolução cultural e amorosa de que Paulo Freire tanto falou” (POSSATO JR., 2017, p. 100).

Pois foi buscando dar sequência a esses estudos que resolvi, em minha Tese, propor o estudo de uma prática de educação literária que, partindo de uma perspectiva crítica às diretrizes da BNCC, proporcione, sobretudo a estudantes de escola pública, o exercício de uma práxis libertadora que lhes possibilite pronunciar o mundo por meio da linguagem teatral. Embora apresente diversas intersecções, o principal objetivo desse estudo é, portanto, estabelecer as condições para o exercício de um protagonismo que, efetivamente, proporcione visibilidade ao pensar e ao fazer dos jovens. Especificamente, quer este trabalho, mediante pesquisa bibliográfica e documental, dedicar-se ao mapeamento de práticas – e a uma consequente proposta de ação – que encontre, no fazer teatral, a resposta à procura por uma educação literária que, por seu caráter emancipatório e libertador, estabeleça condições para o exercício de um autêntico protagonismo juvenil.

A distinção que faço entre as boas práticas e o sistema tradicional de ensino, ao longo destas linhas, deve ser entendida nesse sentido. Não se trata de opor o bem e o mal, de forma moralizante e maniqueísta. Há experiências muito bem-intencionadas que, mesmo utilizando os métodos convencionais, acreditam estar proporcionando o conhecimento necessário para esses jovens se tornarem pessoas autônomas. Meu argumento é o de que os resultados, neste caso, são questionáveis, na medida em que projetados para um “momento futuro”, por considerarem o jovem um ser em formação e estabelecerem a vida adulta como parâmetro do ideal de pessoa humana. A verdadeira autonomia se dá no aqui e no agora, quando cremos no potencial da juventude. Como diz Paulo Freire: “Dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de *comungar* com o povo [neste caso, com os jovens], a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco” (1987, p. 48). Portanto, convém chamar de boas práticas aquelas resultantes de uma educação dialógica, na qual “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1987, p. 68).

---

<sup>2</sup> Especialmente no caso dos autores brasileiros – Paulo Freire e Augusto Boal –, estou trabalhando com a data das edições consultadas. Registre-se, porém, que a primeira edição de suas obras vem da década de 70, período em que estiveram exilados, como resultado da perseguição que sofreram durante a ditadura militar no Brasil.

A proposta inicial, a bem da verdade, era fazer uma pesquisa etnográfica. Dado, porém, que o período de doutoramento foi atravessado por uma pandemia global com necessidade de distanciamento – quando não isolamento – social, a pesquisa teórica acabou se tornando a alternativa mais viável nessas condições. Essa limitação, contudo, propiciou um importante benefício. Fiando-me em experiências já efetuadas em sala de aula – e devidamente relatadas em teses e dissertações –, pude observar os dados de distintas realidades educacionais. Assim, procurei identificar, por meio de diversos relatos, de diversas regiões, as diferenças entre o mero fazer teatral (reproduzir ou adaptar uma obra ficcional, por exemplo) e o *quefazer*, ou seja, o fazer que “é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo” (FREIRE, 1987, p. 121). Mantenho, contudo, acesa a esperança de que, em algum momento, esta pesquisa possa ser utilizada como apoio para experimentos geradores de novas práticas docentes.

Que o protagonismo juvenil se tornou um ponto crucial, a própria BNCC (BRASIL, 2017a) o reconhece. Tanto que este se tornou um dos principais pilares do Novo Ensino Médio<sup>3</sup>, transformando, inclusive, os conteúdos curriculares em um conjunto de habilidades e competências justamente para enfatizar a necessidade de uma produção de conhecimentos autônoma. A possibilidade de escolher um itinerário formativo é outro aspecto que só reforça a ideia de uma formação secundarista delineada pelo próprio estudante. Mas será este o verdadeiro sentido de agir como um protagonista?

De acordo com a tese de Regina Magalhães de Souza – *O Discurso do Protagonismo Juvenil* (2006) –, o “protagonismo” vem do grego, *prōtagōnistēs* (de *prōtos*, “primeiro”, mais *agōnistēs*, “lutador, competidor”), significando algo como “o principal competidor dos jogos públicos, mas também de uma assembleia, reunião, luta judiciária ou processo” (p. 8). Há aí, originalmente, uma ideia de luta (*agōnia*), sobrepujada em nossos tempos por

uma assepsia da palavra, em que permanece a ideia de espaço público – e, portanto, de política –, porém de um espaço público transformado em cenário, em que não existe luta (*agōnia*) e em que os lutadores são substituídos pelos atores sociais. Assim, o *jovem protagonista* é invariavelmente lembrado como o “ator principal” no cenário público, posição de destaque que supõe algum tipo de ação política. Contudo, uma ação política despida da luta e transformada em *atuação* social. (SOUZA, 2006, p. 9 – grifos da autora)

Impossível ignorar, portanto, o fato de que a conceituação está atrelada a uma intrincada discussão político-pedagógica. Paulo Freire afirma, por um lado, a necessidade da luta para a

---

<sup>3</sup> O chamado Novo Ensino Médio atende ao disposto na Medida Provisória (MP) nº 746, de 2016, convertida em Lei nº 13.415, de 2017. De acordo com o Art. 4º (que substitui a redação do Art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996): “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017b).

libertação e assevera que essa “constitui uma dimensão indispensável do saber revolucionário, [que] não foi doado [ao oprimido] por ninguém, se é autêntico” (1987, p. 54). Sua crítica é direcionada à liderança (neste caso, o educador) que acredita ter um papel messiânico na libertação (educação) dos pobres (jovens), vedando-lhes assim a condição de sujeitos. Tal é o processo de alienação dos indivíduos, que, para satisfazer sua necessidade de atuação social, são impelidos a refletir problemas que, sendo seus ou não, parecem-lhes distantes – quando não desconectados – de sua realidade, movendo-os, por isso mesmo, a ações esvaziadas de seu poder transformador (ou revolucionário, em termos freireanos).

Essa prática do silenciamento e condicionamento – que se adapta, ao longo dos tempos, invariável e sistematicamente aos interesses das elites dominantes – propicia terreno fértil aos interesses mercadológicos do neoliberalismo. Assim, se olharmos, por exemplo, o que diz a BNCC sobre os itinerários formativos, veremos que:

Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (BRASIL, 2017a, p. 468).

Posto dessa forma, o sistema parece visar ao estímulo da autonomia dos jovens. Não se pode descartar, porém, numa leitura mais crítica ao texto, a hipótese de que esses percursos de formação alimentem uma das mais eficientes estratégias de dominação da atualidade: a ilusão da liberdade de escolha. Segundo pesquisadores, “eles operam em uma lógica pautada, estritamente, pelo mercado. Ou seja, orienta-se os estudantes a construir o mundo a sua maneira, no entanto, em sintonia com as demandas do mundo da economia” (FÁVERO; CENTENARO; SANTOS, 2022, p. 2). Como veremos no capítulo 1, essa visão corresponde aos objetivos pretendidos com o discurso do protagonismo juvenil. Esse não é, todavia, o modelo que proponho nesta tese.

A armadilha desse sistema não está no seu enunciado, mas na lógica assumidamente empresarial. Entre “as finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade” (BRASIL, 2017a, p. 464) está a de “proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o *empreendedorismo*” (BRASIL, 2017a, p. 466 – grifo meu). Ciente disso, a esquerda brasileira, via partidos políticos, via sociedade organizada, quando chamou de golpe o *impeachment* sofrido pela presidenta Dilma, em 2016, não falava simplesmente do processo de destituição de uma mulher da presidência, e sim das consequências, que vieram em forma de atos políticos travestidos de reformas (das leis trabalhistas, da Previdência e do Ensino Médio), todas elas atacando algum direito da

população. Com o discurso de que o Brasil precisava crescer economicamente, criou-se ambiente propício para a intervenção do setor privado. Quanto à Reforma do Ensino Médio:

Implantada de forma rápida por uma medida provisória (MP n. 746/2016), em pouco tempo, transformou-se na Lei n. 13.415/2017, preservando quase todos os aspectos da MP. Revestida de um caráter inovador, dentro de um contexto conturbado no âmbito político e sem a devida participação dos principais sujeitos que constroem a realidade escolar, a lei desconsiderou as problemáticas que envolvem a pluralidade brasileira. A reforma se articulou às mudanças curriculares estabelecidas pela BNCC, justificada por um discurso dominante em torno da liberdade de escolha e da flexibilização curricular. Concernente a isso, a população foi submetida ao caráter persuasivo de setores empresariais que ditaram as regras e possibilitaram que a reforma aprofundasse o caráter neoliberal de manutenção da pobreza e das desigualdades. (FÁVERO; CENTENARO; SANTOS, 2022, p. 2)

A mudança, atrasada em função da Covid-19, é controversa. Tanto que, no momento das considerações finais desta tese, o governo Lula (não sem a devida pressão dos setores populares), em seu terceiro mandato, suspendeu-a temporariamente, a fim de fazer ampla consulta pública para avaliação e reestruturação do processo (conforme Portaria nº 399, de 2023). A luta pela revogação do Novo Ensino Médio passa pelo combate à implementação da lógica do empreendedorismo. Abertamente voltado aos interesses do capitalismo, cujas relações são prioritariamente comerciais e caracterizadas pela competitividade, esse modelo tende a cultivar projetos de vida calcados no individualismo e na meritocracia, dificultando (quando não inviabilizando) toda e qualquer proposta de formação colaborativa e humanizadora. Além disso, ao proporcionar aos estudantes uma falsa sensação de controle sobre sua própria trajetória escolar, ele os impede de se emanciparem. De fato, conforme os pesquisadores: “essa idealização, sem políticas públicas de qualidade, principalmente para a educação, está longe de constituir uma estratégia de protagonismo juvenil, pois define um caminho que será percorrido por promessas de felicidade, distantes de se tornarem efetivas” (FÁVERO; CENTENARO; SANTOS, 2022, p. 2).

E assim se perpetua o controle sobre os jovens. Segundo Bourdieu, na Florença do século XVI, “os velhos propunham aos jovens uma ideologia da virilidade, da *virtù* e da violência, o que era uma maneira de se reservar a sabedoria, isto é, o poder” (1983a, p. 112). De lá para cá, mudou o sistema, mudou a forma de dominação, mas as decisões continuam nas mãos dos adultos. Não por acaso, ao lado das pautas identitárias, que discutem, desde uma perspectiva democrática, inclusiva e igualitária, as questões relacionadas à negritude, ao feminismo, à causa LGBTQIAP+ e às demais chamadas minorias, os movimentos sociais têm proposto discutir também o *etarismo*, que é a discriminação de pessoas pela idade. Este preconceito, por sua vez, vem na esteira do *adultocentrismo*, isto é, da relação de poder que tem

o adulto como centro de todas as coisas. Essa é, portanto, a primeira questão que se impõe a uma educação que se proponha libertadora para os grupos juvenis.

A meu ver, é com ênfase nesse ponto que a educação literária pode contribuir para revolucionar o programa da pedagogia tradicional. Todavia, é preciso que também ela se transforme. Conforme constatou Leahy-Dios, chegando ao fim do século passado: “na busca de conhecimento específico, a educação literária no Brasil visa a sujeitos dóceis e passivos, cuja curiosidade instintiva é negada para que desapareça gradualmente das salas de aula” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 173). Por certo, também houve, ao longo da história, propostas pedagógicas alternativas, as chamadas boas práticas. Entretanto, essas não refletiam, de modo algum, a posição hegemônica institucional. Ainda segundo Leahy-Dios: “os conteúdos e programas de estudos literários na escola foram traçados pelos legisladores educacionais da primeira República, aproximadamente 1890, tendo permanecido quase intocados até o ano 2000” (2004, p. 158). Ou seja, a exemplo do que vemos ainda hoje, o conteúdo organizado por períodos históricos privilegia o conhecimento memorizável e acrítico, priorizando o estudo das características (e não necessariamente a leitura) dos clássicos.

Isso quando vemos alguma coisa, pois, no bojo das mudanças promovidas pela BNCC (BRASIL, 2017), a disciplina de Literatura deixou de ser componente obrigatório. Se a outros componentes, como História ou Geografia, restou a condição de disciplinas optativas, sujeitas à disponibilidade de oferta da rede de ensino, a Literatura – em que pese a BNCC ter garantido sua permanência no currículo (como eixo transversal, é bem verdade) – tornou-se parte componente dos conteúdos de Língua Portuguesa. Ao mesmo tempo, a redistribuição da carga horária, contemplando tanto a base comum do currículo quanto a diversificada, forçou a uma redução da quantidade de períodos semanais das disciplinas tradicionais. No Rio Grande do Sul, por exemplo, a Língua Portuguesa passou de cinco para três/quatro períodos por semana no Novo Ensino Médio. Ora, isto é um problema, ainda mais tendo em vista que: “uma análise dos programas oficiais no modelo brasileiro de educação mostra sua ênfase no conhecimento *quantitativo*; para ter sucesso acadêmico, a atenção e os interesses dos alunos precisam estar voltados para a aquisição de um saber acrítico e memorizável” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 71 – grifo meu). Conteúdo de mais, tempo de menos, professores sobrecarregados e governos exigindo produtividade. Tal lógica resulta no preterimento dos conhecimentos menos “úteis”. É por recusar essa lógica que há um movimento de professores e acadêmicos na luta contra o apagamento da educação literária do currículo escolar.

Indo ao encontro de iniciativas já existentes, também este trabalho pretende agregar esforços à execução dessa tarefa. Inclusive por considerar a subordinação da Literatura aos

estudos de Língua Portuguesa um desvio de sua função. Se lá na década de 70, conforme destaca Zilberman (2009, p. 15), o ensino de literatura ampliou o seu escopo, incluindo “matérias de jornal, histórias em quadrinhos, produtos dos meios de comunicação de massa, audiovisuais e multimídias” – quiçá, visando manter sua autonomia e adaptar-se ao viés utilitarista adotado pela escola de então –, a tendência (já desde a virada do milênio) é que a própria literatura seja absorvida como mais um no rol dos gêneros textuais, visando “a ajudar o aluno a utilizar a linguagem de modo adequado nas diversas situações comunicativas” (ZILBERMAN, 2009, p. 16). Isso para atingir os objetivos que, de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), estariam a serviço de “uma perspectiva maior, que é a linguagem” (BRASIL, 1999, p. 144). Percebendo as consequências desse pensamento, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) esboçaram uma reação:

Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. (BRASIL, 2006, p. 49)

Convém destacar que essa crítica apresenta uma visão um tanto quanto *à brasileira* do que seja a abordagem pragmática. O Pragmatismo é uma escola filosófica fundada por três pensadores estadunidenses, um dos quais, John Dewey [1859-1952], teve influência direta sobre o pensamento de Anísio Teixeira [1900-1971], um dos principais promotores da Escola Nova no Brasil. Em linhas gerais, essa corrente prioriza a universalidade (e, portanto, a gratuidade) do ensino, que por sua vez produz um conhecimento cuja aplicação pode ser verificada por meio da experiência e da prática. Ou seja, em sua gênese, trata-se de um movimento que reconhece a autonomia do estudante para formular o saber a partir de sua própria realidade. Entretanto, com o golpe militar de 1964 e a consequente necessidade de mão de obra para sustentar o “milagre econômico”, o sistema educacional brasileiro adotou o pragmatismo como critério para a produção de um saber útil, objetivo, profissionalizante, *tecnicista* em última análise. De filosofia crítica, questionadora, este passou então a um tipo de episteme que não “perde tempo” com o abstrato, a subjetividade, a ficção, com todo saber, enfim, sem uma função “utilitária”. Daí o desprestígio, em nossos dias, de componentes curriculares como a Arte, a Literatura, as ciências sociais em geral e a própria Filosofia.

Logo, como se vê, não se trata de uma mudança de rumo provocada pelos PCN. Especialmente a partir da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) da década de 70 (Lei nº 5.692, de 1971) –, a educação brasileira priorizou, quando não o ensino técnico (profissionalizante), a *tecnicização* do estudo (a exemplo do que está acontecendo, no momento

de conclusão desta tese, com os itinerários formativos), mesmo depois de estabelecida, pela Constituição Federal, uma paridade de esforços da educação voltada para o trabalho “e para a cidadania” (BRASIL, 1988, Art. 205). Assim, a educação literária, que já tinha pouco tempo destinado semanalmente aos estudos – o que praticamente resumia as aulas à leitura de resumos ou somente alguns trechos transcritos nos livros didáticos –, foi também se adaptando às exigências utilitaristas, moldando seus conteúdos às exigências dos exames nacionais, até que consistissem, invariavelmente, em trabalhar o que era memorizável, a saber: autores, obras e, principalmente, escolas literárias e suas principais características, normalmente desconectadas de seu próprio contexto histórico e da realidade dos estudantes, os quais, por isso mesmo, não se sentiam – ou, de fato, não eram – estimulados a acessar os textos originais. Aos poucos, o constante aumento da carga horária e de conteúdo de outras disciplinas (como Português e Matemática) e a potencialização do Ensino Médio como cursinho preparatório para vestibulares (e, depois, para o ENEM<sup>4</sup>), foram comprimindo a Literatura, reduzindo-a à condição de disciplina auxiliar. O demérito do novo currículo, portanto, está em reforçar as bases de uma pedagogia que, moldada originalmente conforme os interesses autoritários da ditadura militar, privilegia a visão tecnicista do ensino básico, tornando supérflua, entre outras, a formação artística e cultural.

Desse modo, torna-se crucial, como contraponto a essa educação de cunho pragmático-tecnicista, pesquisar as contribuições de uma formação cidadã. Com ares dialéticos, a BNCC (BRASIL, 2017) propõe, ao menos, espaços para a promoção da cultura e da educação para a arte, ainda que mantendo a fruição submissa a elementos de ordem prática (entre eles, o uso de obras literárias como repertório sociocultural em redações do ENEM). A própria abertura para expressões populares, como o *slam poetry*, o *rap* e obras de tradição oral possibilita amplo espaço para o debate sobre os valores que nos constituem enquanto sociedade. Esse olhar está, inclusive, mais adequado ao que as OCEM (BRASIL, 2006) propõem como função da literatura e das artes nas escolas. De acordo com as orientações, trata-se de “um que-fazer que inventa umas alegriazinhas” (BRASIL, 2006, p. 51), isto é (entre outras coisas), um conhecimento que atua “como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite” (BRASIL, 2006, p. 52-53). Recorrendo, ainda, à LDB de 1996 (Lei nº 9.394, de 1996), o documento lembra que, no Art. 35, Inciso III, está assegurado o direito a

---

<sup>4</sup> Conforme redação encontrada em canal próprio de comunicação do governo: “O *Exame Nacional do Ensino Médio* (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior” (BRASIL, [s.d.]).

uma educação humanitária, cuja formação baseie-se nos princípios éticos, na autonomia intelectual dos educandos e no desenvolvimento do pensamento crítico (BRASIL, 1996). Trata-se, portanto, de um exercício de cidadania.

Sendo assim, devemos pensar em uma educação literária cuja formação, além de estética, seja ética (FREIRE, 2006, p. 32). Nesse sentido, a abertura da BNCC para expressões como o *rap*, o *slam poetry* e os *games*, entre outros, poderia gerar importantes implicações sociopolíticas e histórico-culturais para os jovens. Enquanto gêneros literários nascidos de sua própria realidade, proporcionam o aporte necessário para superar o caráter excludente, elitista, misógino e racista do método tradicional, biográfico-historicista, que privilegia os clássicos (escritos majoritariamente por membros da aristocracia luso-brasileira). Todavia, a própria BNCC (BRASIL, 2017a) parece reprimir a força revolucionária dessa estética. Primeiro, de forma direta, ao reservar o *status* de literatura especificamente para os textos ditos canônicos, chamando as demais produções de expressões culturais ou (no caso das acima citadas) de *expressões contemporâneas juvenis*. Depois, indiretamente, ao parecer ignorar as diferenças de acesso às obras e ao conhecimento, causados pela desigualdade social entre os sujeitos (pobres e ricos) e pelas próprias condições materiais (tanto infra quanto superestruturais) de uma rede escolar e outra (público x privado). Acrescente-se a essas razões de caráter assimétrico o propósito de uma educação voltada para o “bem maior”, que é a linguagem, e teremos um compilado de textos que, colocados lado a lado com os demais, não-literários, terão esvaziado, ao menos em grande parte, a sua carga simbólica (BOURDIEU, 1989), carregada de pretextos e contextos: de utopia, de violência, de sonhos, de luta etc.).

É necessário ressaltar, ainda, que esse é um debate sobre modelos educacionais, no qual professoras e professores têm um papel fundamental. No teatro, o protagonista pode ser mais ou menos livre, de acordo com os princípios de quem dirige o espetáculo. Na escola, cabe à pessoa que educa representar o papel do diretor. Sua proposta didática pode orientar os atores e atrizes (ou atuantes) de modo a cooptá-los (conduzi-los coercitivamente, nas palavras de Boal) ou libertá-los (e libertar-se com eles). Por isso, a necessidade de se discutir não apenas propostas pedagógicas (em que pese a influência dos grupos dominantes nas decisões finais), como os modos de sua aplicação. Não obstante o alarde de uma parcela da elite burguesa, ultraconservadora, sobretudo nos últimos anos (nos quais o poder lhe sorriu), o método freireano, se nunca foi adotado oficialmente pelo nosso sistema educacional, tampouco esteve no horizonte de uma parte considerável do corpo docente. A cultura capitalista neoliberal da competitividade e do individualismo, que permeia nossa sociedade de ponta a ponta, coopta

todas as categorias (inclusive profissionais da educação) e classes sociais, sempre desencorajando processos coletivos, sobretudo se benéficos aos pobres.

Por isso, também, a aplicação da inter ou transdisciplinaridade sempre foi uma questão particularmente controversa. Há educadores que se sentem invadidos com tal proposta: “Como posso conciliar essa atividade com a *minha* aula?” Obviamente, a postura desses profissionais não é a única (nem a principal) responsável pelo entrave<sup>5</sup>. Todavia, a fim de se transformar uma cultura, importa observar como ela se materializa nas situações concretas do nosso cotidiano. Embora as reuniões pedagógicas enfatizem a necessidade de se ter os estudantes como alvo do aprendizado, as discussões normalmente se centram nas questões relativas ao conteúdo curricular. Inúmeros projetos são criados, sempre visando à melhor maneira de transmitir conhecimento. Quem aprende? Como aprende? São questões que dificilmente aparecem no horizonte. O foco é no que *deve* ser apreendido. Ao não serem ouvidos, notados, reconhecidos pelas instâncias superiores<sup>6</sup>, educadoras e educadores, mesmo dotados da mais reta intenção, parecem reproduzir essa relação autoritária e se eximem de ouvir o que seus colegas ou aprendentes têm a dizer.

Essa corrente se reflete na educação literária. Não se pergunta, por exemplo, o que o jovem sentiu ou pensou ao ler *Dom Casmurro*, mas por que esta é uma obra realista, e não romântica. Mesmo que se queira fazer um estudo diferenciado, importa mais o que Capitu fez ou deixou de fazer – embora o título do livro e a comparação ao *Otelo* de Shakespeare sugiram que o centro das atenções talvez seja o nada confiável narrador em primeira pessoa, Bentinho Santiago – do que estabelecer uma visão crítica da sociedade carioca da época (reduto da elite nacional, composta por Dons Casmurros). É possível, ainda, que o estudante seja recriminado por “descontextualizar a história” se, por acaso, estabelecer alguma comparação com o escol brasileiro dos nossos dias...

Nesse sentido, é necessário considerar, por fim, um fator agravante, que vem merecendo destaque especialmente nos últimos anos. É inegável que a BNCC (BRASIL, 2017a) nasceu em meio a um sistema colaborativo de interesse genuinamente democrático. Contudo, a recente experiência de um governo de ultradireita<sup>7</sup> – cujo Ministério da Educação (MEC) lutava contra “moinhos de vento” como *marxismo cultural e ideologia de gênero* – demonstrou o quanto a

---

<sup>5</sup> Reforçando o que foi dito há pouco, o individualismo – a sobreposição do privado e do particular sobre o público e o comum – está na base de todas as formas do capitalismo.

<sup>6</sup> Na última greve da educação do Rio Grande do Sul, em 2019, o governo manteve o desconto dos salários mesmo depois de recuperados os dias de paralisação. O ressarcimento veio somente em outubro de 2022, quando “coincidentalmente” o governador, então em segundo nas pesquisas eleitorais, buscava sua reeleição.

<sup>7</sup> Refiro-me ao presidente da República (cujo nome não será mencionado neste trabalho por causa de seus muitos atentados contra a humanidade) que governou o Brasil de 2019 a 2022.

educação humanista é dependente de garantias que só podem ser oferecidas por meio de sólidas políticas de Estado. No entanto, o que se observa é uma falta de vontade política para que isso se concretize, independente da instância (federal, estaduais ou municipais). A energia dos nossos representantes parece estar mais comprometida com a repressão das vozes dissonantes (vide, por exemplo, a perseguição às universidades, sobretudo às faculdades de ciências humanas<sup>8</sup>, e o incentivo às iniciativas de vigilância e silenciamento de professores<sup>9</sup>) do que com a humanização e democratização do ensino. Todo esforço caminha em direção ao controle do corpo docente. No Estado gaúcho, por exemplo, cada vez mais o corpo docente está sendo ilhado por uma avalanche de tarefas (planilhas, relatórios, planejamentos etc.) com a finalidade de “apresentar resultados”<sup>10</sup>. Tudo isso sem que seja respeitado sequer o mínimo de um terço da carga horária destinado às atividades extraclasse (conforme definido por Lei Federal – a Lei nº 11.738, de 2008 – do piso do magistério). Como esperar que profissionais nessas condições se reúnam para pensar coletivamente uma pedagogia transformadora?

Entretanto, é justamente isto – o *quefazer* coletivo – que deve ser assumido, de acordo com Paulo Freire (1987, p. 54), como ato de luta e gesto de amor. Assim sendo, que esta seja uma pesquisa bibliográfica tem, no limite, o mérito de colocar em diálogo pessoas que são pesquisadoras, mas também educadoras, com suas práticas humanistas e libertadoras de literatura e teatro. É dentro dessa perspectiva, da interação dialógica, inclusiva e democrática, que acontece não só nas dependências da escola (entre educadores e educandos, por exemplo), mas entre esta e todos os segmentos sociais à sua volta (como a comunidade acadêmica), que pretendo inserir minha proposta de educação literária e teatral.

É preciso dizer, por fim, que a fabulação é um direito, ou melhor, uma necessidade. Há pouco mais de trinta anos, Antonio Candido finalizava assim *O Direito à Literatura* (1988): “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da

---

<sup>8</sup> Em 2019, o então presidente já ameaçava o corte de verba para as faculdades de Filosofia e Sociologia, sob o pretexto de “focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte como veterinária, engenharia e medicina” (MEC..., 2019).

<sup>9</sup> Segundo matéria do jornal Humanista, da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2018, a professora de História Ana Caroline Campagnolo, Deputada Estadual do PSL de Santa Catarina, incentivou estudantes a enviarem denúncias de “professores praticantes de doutrinação ideológica” para seus canais de comunicação. “Na mesma semana, o MP/SC (Ministério Público de Santa Catarina) apresentou ação judicial contra Ana Caroline, por considerar que ela criou um ‘serviço ilegal de controle político-ideológico da atividade docente’. Em janeiro de 2019, no entanto, a Justiça catarinense autorizou a deputada federal a registrar denúncias contra professores” (BATISTA, 2019).

<sup>10</sup> Cf. a Lei Estadual nº 15.451/2020, que estabelece o novo Plano de Carreira dos professores e professoras do Rio Grande do Sul, especialmente o item VII do Art. 1º. Destaco aqui, pelo menos, dois subitens: “IX - melhoria dos índices de fluxo da educação básica (reprovação, evasão, distorção idade-série) da escola; XI - apresentação e execução de propostas progressivas de inovações educacionais, numa perspectiva inovadora, criativa e empreendedora.” Chamo a atenção para a relação entre “melhoria de índices” e “perspectiva empreendedora”.

literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2004<sup>11</sup>, p. 191). Não é por acaso que ambos – Literatura e Direitos Humanos – estejam sendo *cancelados* (para usar o termo cibernético do momento<sup>12</sup>). Conforme o crítico, a ficção, por um lado, “corresponde a uma necessidade universal [na medida em que] nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (CANDIDO, 2004, p. 186) e, por outro, “pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 2004, p. 186). Ou seja, tomada em seu sentido amplo, “presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco” (CANDIDO, 2004, p. 174-175), a literatura não apenas se torna uma fonte de prazer e fabulação, mas uma autêntica expressão de nossa humanidade, ensaiando caminhos para a liberdade, valor primordial de um outro mundo possível.

Todavia, não é pelo acesso ao clássico e erudito, nem pelo “aprender a gostar” (como querem os PCN), que a literatura nos liberta e empodera, e sim pelo seu poder de afeto. De Anne Frank [1929-1945] a Carolina de Jesus [1914-1977], de Sepé Tiaraju (seja o histórico [1723-1756], seja o lendário) ao Negrinho do Pastoreio, de Clarice Lispector [1920-1977] às jovens talentosas do *slam poetry*, todas são personagens (reais ou fictícias) marcadas por um tipo de luta frente às forças que as oprimiam tanto quanto seguem nos oprimindo atualmente. Voltando ao princípio, é necessário, portanto, garantir que, de alguma forma, a educação literária prevista na BNCC se coadune a um protagonismo juvenil de princípios libertários e que isso se torne aplicável nas escolas. Amparada pelas competências curriculares que tratam do pensamento criativo e do repertório cultural, de um lado e, do outro, tendo em vista as relações de poder – de ricos sobre pobres, de homens sobre mulheres, de brancos sobre não-brancos, de adultos (professores) sobre jovens (estudantes) –, que ela possa oferecer um método para a superação do domínio de uns sobre os outros.

É com esse sentimento que apresento, a seguir, um panorama dos capítulos que compõem este estudo. No primeiro, farei uma revisão crítica da bibliografia relacionada à criação do discurso do protagonismo juvenil, de sua origem às raízes de uma proposta pedagógica emancipatória e libertadora. Diante das atualizações do currículo nacional, busco demonstrar os limites e as possibilidades que a BNCC – e as leis e documentos a ela

---

<sup>11</sup> A divergência de datas se deve ao fato de que utilizo, aqui, a 4ª edição da obra.

<sup>12</sup> Nas redes virtuais, costuma-se falar em “cultura do cancelamento” para se referir à prática de rejeição a uma pessoa ou marca por supostamente veicular ideias politicamente incorretas. Porém, o que se percebe, na sua aplicação concreta, é um verdadeiro linchamento virtual, organizado por grupos que, agindo em bando, atacam ferozmente pensamentos discordantes dos de seu campo ideológico.

relacionados (LDB, OCEM, PCN etc.) – impõem à realização de práticas democráticas de educação que, mediadas pela *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, [1970] 1987) e pelas lições de *O Mestre Ignorante* (RANCIÈRE, [1987] 2015), possibilitem esse protagonismo. De preocupação mais documental, nesta etapa pesquisei, em livros e artigos, respostas sobre como se constituiu a história da educação no Brasil, procurando relacionar as constatações deste resgate à produção daqueles documentos, a fim de perceber qual é o lugar ocupado pelo jovem nesse contexto.

Já no segundo capítulo, procurei demarcar as intersecções entre as educações literária e teatral. Indo ao encontro do método jacototiano da tríplice pergunta – “O que vê? O que pensa sobre o que vê? O que tens a falar sobre o que vê e o que pensa?” (RANCIÈRE, 2015, p. 44) – Leahy-Dios afirma que: “a educação literária ideal deveria oferecer meios de resistência às tendências desenraizadoras consequentes à domesticação acrítica, dando voz àqueles que foram silenciados na criação e desenvolvimento das culturas sociais” (2004, p. 176). Ora, por que a educação literária não o faz? O que a impede? Quem são esses silenciados? Como superar esses limites? Quem pode fazê-lo? De que forma? Essas são algumas das questões a serem respondidas ao longo das seguintes linhas.

Concluindo essa base conceitual, fiz um breve apanhado sobre a educação teatral. Primeiramente, revisei a história do teatro conduzido pelos olhares de Boal (2019) e de Peter Szondi (2014; 2015), mediados por *O Espectador Emancipado* (RANCIÈRE, 2012). Chegando ao teatro épico de Bertolt Brecht [1898-1956], procedi à análise da Pedagogia do Teatro e do percurso da educação teatral no Brasil. Partindo das primeiras experiências escolares, ainda na virada do século XIX para o XX, passando pelas inovações escolanovistas e chegando à consolidação do ensino da Arte por meio das LDB – sobretudo, a da década de 70 –, procurei identificar sinais de uma educação artística potencialmente libertadora. Nesse intuito, assinalei especialmente uma característica comum ao teatro e à literatura: a de propiciar ao leitor/espectador/artista a possibilidade de ser um *Outro*.

Por esse viés, inclusive, foi possível aproximar a educação literária e teatral dos estudos decoloniais, conforme explanei no terceiro capítulo. Nele, procurei demonstrar o registro de práticas de educação literária ou teatral assentadas no drama como método para oportunizar espaços, a fim de que os educandos pudessem expressar, por meio da arte, sua própria voz. Vale lembrar que, não fosse a ocorrência de uma pandemia, esse momento seria propício à pesquisa de campo. Todavia, esse empecilho proporcionou, ao menos, a possibilidade de uma análise mais diversificada. De acordo com Antonio Gil: “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos

muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (2002, p. 45). A análise de práticas que aliam teatro e literatura em lugares e épocas diferentes demonstrou uma quantidade significativa de iniciativas que partem da educação teatral em direção à arte das letras. Assim, o desenvolvimento desta tese se apresentou como um desafio: estabelecer, nesse intercâmbio, um processo dialógico que o transforme em uma via de mão dupla.

Poder-se-ia dizer que, assim, a pesquisa tornou-se explicativa. Conforme Antonio Gil: “essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (2002, p. 42). Mas o intuito aqui vai muito mais no sentido de um estudo analítico. Isso porque, longe de querer explicar, procurei observar como os relatos invariavelmente propunham processos, gerando variados modelos de educação continuada. Debruçando-me sobre livros, teses e dissertações – sobretudo *Leitura e Teatro* (VIDOR, 2016) e *Drama como Método de Ensino* (CABRAL, 2012) –, busquei respostas para perguntas como: Que passos deverão tomar estudantes da rede pública para transgredir as barreiras que os proíbem de *pronunciar* o mundo? Sem roubar-lhes o protagonismo, que papel cumpre, a quem educa, desempenhar? Quais os efeitos de uma educação que fricciona as fronteiras intra e extramuros escolares?

Nesse sentido, esta tese aproximou-se, de certo modo, de uma abordagem qualitativa. De acordo com Gerhardt e Silveira, pesquisas com essa abordagem se preocupam com “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (2009, p. 32). A autonomia e a emancipação juvenis não são, de fato, valores quantificáveis. E nem essa era a intenção deste trabalho, senão a de proporcionar elementos tangíveis dessa emancipação, uma vez que o que me interessou, de fato, foi possibilitar a visibilização de produções estéticas juvenis.

Todavia, vale ressaltar, não se trata de um levantamento etnográfico fenomenológico do tipo que implicaria, em concepção bourdieusiana, na “apreensão do mundo social como natural e evidente, sobre o qual, por definição, não se pensa e que exclui a questão de suas próprias condições de possibilidade” (BOURDIEU, 1983b, p. 46). Tampouco é um conhecimento objetivista, pois sua meta não é meramente construir “relações objetivas (isto é, econômicas ou linguísticas), que estruturam as práticas e representações das práticas” (BOURDIEU, 1983b, p. 46) já existentes. Pode-se dizer, então, que este é um trabalho *praxiológico*, pois

tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer, um questionamento das condições de

possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador situando-se no próprio movimento de sua efetivação. (BOURDIEU, 1983b, p. 47 – grifos do autor)

A proposta, conseqüentemente – e a isso dediquei o quarto capítulo –, é pesquisar possibilidades de emancipação juvenil sem incorrer no erro metodológico de transformar os jovens em meros objetos de pesquisa. Dito de outra forma, é preciso analisar os dados tendo em mente que os jovens são objetos-sujeitos, ou melhor (mantendo a conceituação do filósofo francês), objetos-*agentes*. Trata-se, portanto, de perceber (ainda em concepção bourdieusiana) como os mesmos *habitus* (atos e concepções) e campo (espaço de materialização desse *habitus*) os enformam enquanto vão, ao mesmo tempo, sendo por eles transformados. Trata-se, em última instância, de reconhecer que, sobretudo, a educação da arte e da literatura é permeada por boas práticas, mas o êxito delas não é fruto exclusivo de uma pedagogia humanista, e sim de uma prática dialógica entre comunidade escolar, educadores e educandos, que possibilita a estes últimos o livre exercício de sua autonomia e a oportunidade de exprimir sua própria voz.

Resta, assim, esperar, como Boal, ao propor o *Teatro do Oprimido* como um ato revolucionário, que seja esta proposta de educação literária pautada no drama como método um ensaio da revolução. Não é apenas pela oportunidade de ser um *Outro*, que suspende temporariamente o aparato controlador, mas porque aos educandos se abre a possibilidade de, em pleno exercício do fazer arte pela palavra, serem vistos, serem notados e de ensaiar novas relações: consigo mesmos, com seus familiares e com sua comunidade escolar. A ideia, portanto, é sistematizar uma prática de educação literária que proporcione aos jovens estudantes produzir suas próprias reflexões, trazendo seus questionamentos e angústias à tona, demonstrando através de suas histórias e de suas *performances* o que pensam e o que querem da vida; que façam, enfim, da literatura, aliada à prática teatral, um modo de expressar – e fazer ouvir – sua voz.

## 1. O PROTAGONISMO JUVENIL E OS PRESSUPOSTOS PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E EMANCIPATÓRIA

*Nós não precisamos de nenhuma educação,  
Nós não precisamos de nenhum controle de pensamento,  
Nem sarcasmo ofensivo na sala de aula.  
Professor, deixe as crianças em paz!  
Ei, professor! Deixe as crianças em paz!  
Afim, isso é apenas mais um tijolo na parede.  
Afim, você é apenas mais um tijolo na parede.*

[Another Brick in the Wall (pt. II), Pink Floyd]  
(Tradução livre)

Com a implementação da BNCC e do currículo do chamado Novo Ensino Médio, algumas questões se impõem especialmente a quem, até então, vinha se ocupando do ensino de Literatura nas escolas brasileiras. Fazendo esta, a partir de agora, parte dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, que espaço haverá para a educação literária dentro de um programa que, além de extenso, possui caráter normativo (ensino da língua padrão), utilitarista (aprender a ler e escrever) e pragmático (preparação para ENEM<sup>13</sup> e vestibulares)? Que função terão os textos literários<sup>14</sup> nessa nova configuração? O sistema de ensino bio-históricográfico (por épocas literárias, obras e autores) continua fazendo sentido diante de uma base curricular que, conforme preconizaram as OCEM (BRASIL, 2006) e os PCN (BRASIL, 1999), deve levar o estudante a “aprender a gostar”<sup>15</sup> da arte para uma adequada fruição literária? Nesse momento de mudanças se reacende, enfim, a velha questão do que *é permitido* ensinar, sobretudo aos jovens, no campo da educação literária.

De acordo com Leahy-Dios: “uma das razões [...] para o estudo de literatura na escola é que a literatura alimenta o tipo de imaginação necessária em uma democracia, isto é, a habilidade de participar nas necessidades e aspirações de outras personalidades e vislumbrar o efeito de nossas ações em suas vidas” (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXX). De fato, segundo Zilberman, a leitura estabelece uma relação dialógica entre dois sujeitos – o texto e o leitor –, na qual este “abandona temporariamente sua própria disposição e preocupa-se com algo que até

<sup>13</sup> O rigor da forma transformou a redação do ENEM em um texto quase que exclusivamente preocupado com sua própria estrutura, reproduzindo, em certa medida, uma fórmula tão rígida quanto a de um soneto parnasiano. Aos estudantes é ensinado o número de linhas por parágrafo, citações “coringa” para o repertório sociocultural (aplicáveis a praticamente qualquer tema), quais os elementos necessários para uma boa proposta de intervenção... A preocupação com tais recursos, estilísticos, soa mais importante do que os argumentos, autorais.

<sup>14</sup> Embora a adequação à BNCC tenha gerado uma revisão conceitual nos livros didáticos, é comum que algumas mídias educacionais, ao distinguir gêneros literários de não-literários, ainda definam estes como úteis, ao passo que aqueles teriam uma função meramente *estética* (termo aqui servindo de sinônimo para entretenimento).

<sup>15</sup> Conforme lê-se nos PCN do Ensino Médio: “O gostar ou não gostar de determinada obra de arte ou de um autor exige antes um *preparo para o aprender a gostar*. Conhecer e analisar as perspectivas *autorizadas* seria um começo para a construção das escolhas individuais” (BRASIL, 1999, p. 129 – os grifos são meus).

então não experimentara. Traz para o primeiro plano algo diferente, momento em que vivencia a alteridade como se fosse ele mesmo” (ZILBERMAN, 2012, p. 44). Entretanto, porque não perde a consciência de sua identidade, bem como a noção do real, “os atos de compreensão envolvidos no processo de constituição do significado capacitam o leitor a refletir sobre si e a descobrir um mundo a que até então não tivera acesso” (ZILBERMAN, 2012, p. 44). Nesse exercício, as pessoas percebem-se parte de um corpo social, que pode ser mais ou menos democrático conforme o nível de igualdade das condições de acesso a direitos e a oportunidades que confere aos seus membros.

Numa sociedade capitalista, como a nossa, a lógica do acúmulo tem como inevitável consequência a desigualdade social. Nesse caso, a democracia torna-se um desafio, uma meta a ser alcançada. Sendo assim, colocar-se no lugar do outro pode ser também um exercício de sensibilização diante das situações de miséria, violência, abandono, vulnerabilidade, invisibilidade, ou seja, das condições que tornam o povo oprimido. Ora, a proposta de uma educação literária alinhada à pedagogia libertadora de Paulo Freire justifica-se, portanto, uma vez que essa posição – de subalternidade (SPIVAK, 2010) – é bem conhecida dos jovens estudantes brasileiros, como veremos ao longo deste capítulo.

Por sua preocupação com uma formação humana integral, a BNCC, “orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos” (BRASIL, 2017a, p. 7), na qualidade de promotora do protagonismo juvenil, deveria assegurar a aplicação daquilo que propõe: uma educação democrática e inclusiva. A pedagogia de Paulo Freire atenderia muito bem a essa demanda, por seu caráter crítico, inclusivo e libertador. Porém, envolvida pelos tentáculos do neoliberalismo (doutrina socioeconômica na qual só o mercado é livre, de fato), tem proporcionado, via itinerários formativos – sobretudo nas redes públicas de ensino –, o que Fávero, Centenaro e Santos (2022) chamaram de “customização” do Ensino Médio. O termo estabelece uma perfeita analogia com a lógica mercadológica, que nos permite “escolher” como consumir determinado produto, escondendo-nos a impossibilidade de escolher não consumir. Estimulado pela recente cultura do empreendedorismo – conceito que, na prática, tem resultado na perda de direitos dos trabalhadores causada pela precarização das relações trabalhistas –, esse pensamento estimula a individualização e a exclusividade, termos que, atrelados à ótica neoliberal, esvaziam qualquer possibilidade de luta coletiva pelo bem-estar social. O resultado disso é uma escola cada vez mais tecnicista e menos cidadã.

Uma primeira questão que se impõe, portanto, é qual modelo de educação queremos. Deve a escola, em nome, por exemplo, de movimentos como o Escola Sem Partido, criado em 2004 para combater uma suposta doutrinação ideológica (de esquerda) nas escolas, deixar de

cumprir seu papel de formar para a cidadania (BRASIL, 1996, Art. 2)? Que abertura a BNCC (2017a) propicia para uma educação literária que, opondo-se às ameaças crescentes do autoritarismo e do fascismo, pretenda-se libertadora e emancipatória? De que forma essa proposta pedagógica favorece o protagonismo juvenil, um dos principais *slogans* do Novo Ensino Médio? Aliás, quais as implicações sociopolíticas de se pensar o corpo estudantil sem falar de juventudes? Discutir o protagonismo juvenil tem o mesmo peso (e o mesmo objetivo) em escolas públicas e particulares? Para um país cuja economia é pautada pelas regulações do mercado neoliberal, relacionar esses pontos possui total relevância.

### 1.1. Das pedagogias libertadoras e emancipatórias

Anteriormente (POSSATO JR., 2017), procurei demonstrar como e por que a educação coletiva moderna foi implantada primeiramente em solo europeu, em meados do século XIX, no bojo das revoluções francesas. Conforme Regina Zilberman, “a burguesia, ao assumir, a partir do século XVIII, a responsabilidade econômica e política pela condução da sociedade, confiou a formação da juventude ao aparelho escolar, convicta de que este cumpriria seu papel com eficiência” (2012, p. 19). Esse papel, obviamente, era o de manter os jovens sob controle. A única diferença, entre a Europa do século XIX e o Brasil do XX, foi a motivação: se na França revolucionária o ideal era discipliná-los para a obediência patriótica e militar, o objetivo dos republicanos brasileiros foi o de qualificar a mão de obra que começava a migrar da zona rural para o meio urbano. Seja como for, dado o contexto, é fácil compreender quais eram – e ainda são – os valores pedagógicos a serem cultivados do ponto de vista da elite dominante.

A insurreição contra esse modelo costuma ter graves consequências. Anísio Teixeira, citado acima como um dos promotores da Escola Nova, foi perseguido já na década de 1930, por Getúlio Vargas, mas morreu mesmo em 1971, durante a ditadura militar, sob condições “misteriosas”<sup>16</sup>. O também nordestino Paulo Freire foi outra vítima. Reconhecido mundialmente por sua *Pedagogia do Oprimido*, seu nome veio a público primeiramente graças à experiência de Angicos – cidadezinha do interior do Rio Grande do Norte na qual, em 1961,

---

<sup>16</sup> Originário de Caetitê, interior da Bahia, defensor da escola pública e da democratização da educação, em seu currículo consta ainda ter sido diretor do *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas* (INEP), fundador da *Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (atual CAPES) e um dos principais idealizadores da Universidade de Brasília (UnB). Encontrado morto, em 14 de março de 1971, no fosso do elevador do prédio onde fora visitar Aurélio Buarque de Holanda, a versão oficial foi a de que ele ali caíra por acidente. Entretanto, na cerimônia de instalação da Comissão da Verdade, em plena UnB, no dia 10 de agosto de 2012, o prof. João Augusto de Lima Rocha narrou depoimentos que davam conta de ter sido o fundador daquela universidade assassinado pelo regime militar (CRONEMBERGER, 2012).

300 cortadores de cana teriam sido alfabetizados em apenas 45 dias. Por esse feito, no governo do então presidente João Goulart, foi convidado a transformar sua proposta pedagógica em um plano nacional de alfabetização. Não teve tempo, pois a ordem democrática foi bruscamente interrompida pela repressão militar e seu destino se tornou a prisão e o conseqüente exílio. Todavia, não há de se considerar em vão a luta: sob o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), o *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* (INEP) foi rebatizado (mantendo a sigla) como *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*; e Paulo Freire é hoje considerado (apesar de enfrentar fortes protestos dos reacionários) o patrono da educação brasileira.

O diferencial de ambas as propostas pedagógicas é o seu caráter construtivista, inclusivo, humanista e libertador. Segundo Paulo Freire, a libertação “é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita [nas pessoas]”<sup>17</sup>. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão [humana] sobre o mundo para transformá-lo.” (1987, p. 67). Daí a máxima “ninguém liberta ninguém”, acrescida de uma importante ressalva: “ninguém se liberta sozinho: [as pessoas] se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 52). De onde podemos inferir que a educação libertadora não acontece “de fora para dentro” (imposição de uma pessoa sobre outra), e sim na dialogicidade:

Dizer a palavra não é privilégio de [algumas pessoas], mas direito de [todas elas]. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba as palavras aos demais. O diálogo é este encontro [de pessoas], mediatizadas pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (FREIRE, 1987, p. 78 – grifos do autor)

É por estar baseada na leitura (dos textos e da realidade) que a *Pedagogia do Oprimido* precisa ser dialógica. Quando o assunto é a vida, “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos” (FREIRE, 1987, p. 81). O aprendizado deve ser um processo no qual

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho. (FREIRE, [1996] 2006, p. 47)

Quem sabe, não fosse prematuramente freada pelo golpe militar de 1964, a *Pedagogia do Oprimido* teria sido, de fato, implementada nacionalmente e, talvez, fosse aí desenvolvido o tão almejado espírito crítico constante nos documentos curriculares que ora regem o sistema educacional. Eis o testemunho de um dos participantes da experiência em Angicos (RN):

---

<sup>17</sup> Voltando à minha Dissertação (POSSATO JR., 2017, p. 32), valho-me da autorização do próprio autor para substituir o termo “homem” ou equivalente, quando estiver no original com o sentido de masculino genérico (por ele revisto em vida, felizmente). Sempre que isto acontecer, destacarei as alterações entre colchetes.

“Talvez seja eu, entre os senhores, o único de origem operária. Não posso dizer que haja entendido todas as palavras que foram ditas aqui, mas uma coisa posso afirmar: cheguei a esse curso *ingênuo* e, ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me *crítico*.” (FREIRE, 1987, p. 23 – grifos do autor).

Libertadora também – ou, por outra perspectiva: *emancipadora* –, ainda que autodidática (ao menos, em seus primórdios), é a proposta do *Ensinso Universal*, formulada por Jean-Joseph Jacotot [1770-1840] – um pedagogo francês exilado em terras holandesas (região da atual Bélgica) por sua participação na Revolução Francesa –, resgatada em nossos dias pelo filósofo franco-argelino Jacques Rancière. Devidamente apresentados no livro *O Mestre Ignorante* (2015), os princípios jacototianos foram uma resposta a outro contexto geográfico, político e histórico. Ainda assim, há vários pontos de contato com a pedagogia freireana. A respeito do ato prescritivo, por exemplo, se Freire o chamou de *educação bancária* (1987, p. 57), Jacotot o denominou *embrutecimento*. Similar ao conceito do pedagogo brasileiro, neste caso, o professor pretende sobrepujar a vontade do aluno forjando uma hierarquização de inteligências. A técnica consiste em fazer o aprendiz acreditar em um distanciamento que o separa intelectualmente de seu mestre e que só a escuta atenta às prescrições (ensinamentos) deste pode diminuir (sem nunca extinguir) a distância entre eles. Infunde-se, assim, no educando, um sentimento de inferioridade e, conseqüentemente, a incessante necessidade de receber explicações (RANCIÈRE, 2015, p. 20-25). E se a Pedagogia do Oprimido propõe uma transposição entre os papéis de educador e educando, escreve o filósofo franco-argelino que é preciso subverter essa ordem: “é o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que institui o incapaz como tal” (RANCIÈRE, 2015, p. 23). Se para um, por fim, transformar o mundo é pronunciá-lo, o outro visa à *tradução* (o que, na linguagem da sala de aula, significa “dizer com suas próprias palavras”), confrontando o estudante com sua própria inteligência e vontade, instigando-o a “ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: O que vê? O que pensas disso? O que fazes com isso?” (RANCIÈRE, 2015, p. 44).

Entre as tantas semelhanças dos dois postulados, há que se destacar principalmente a convergência de seu ponto de partida. Tanto a libertação quanto a emancipação partem de uma decisão da pessoa em condição de inferioridade. Não cabe a quem educa *narrar* ou *dissertar* sobre a realidade (FREIRE, 1987, p. 57). Deve-se desconstruir a noção cultural – atuante nos estudantes (jovens) e nos lecionadores (adultos) – segundo a qual é a progressão da idade que traz sabedoria. De acordo com Paulo Freire: “é preciso que creiamos nas [pessoas] oprimidas. Que as vejamos como capazes de pensar certo também” (FREIRE, 1987, p. 53). Ao questionar

seus alunos, o professor normalmente sente-se tentado a preencher o silêncio (vazio) com explicações. Neste momento, afirma o pedagogo brasileiro:

Substituí-lo [o diálogo] pelo antidiálogo, pela *sloganização*, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da “domesticação”. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra. (FREIRE, 1987, p. 52)

Graças a seu experimento, Jacotot também percebeu, em sua época, o quanto aprendentes e mestre estavam culturalmente atrelados a papéis que transformavam este em sujeito e aqueles em objetos do processo de aprendizagem. Daí a relevância de sua descoberta: “pode-se *ensinar o que se ignora*, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência” (RANCIÈRE, 2015, p. 34 – grifos do autor). Seu princípio era o de que a diferença não estaria na potencialidade das inteligências, mas na determinação da vontade. Adultos e jovens são igualmente capazes de aprender e de saber qualquer coisa. Por isso, não se educa para a liberdade sem que o estudante esteja emancipado, isto é, cômico de suas potencialidades e senhor de sua vontade.

Há desigualdade nas *manifestações* da inteligência, segundo a energia mais ou menos grande que a vontade comunica à inteligência para descobrir e combinar relações novas, mas não há hierarquia de *capacidade intelectual*. É a tomada de consciência dessa igualdade de *natureza* que se chama emancipação, e que abre o caminho para toda aventura no país do saber. (RANCIÈRE, 2015, p. 49)

Sem dúvida, o *Ensino Universal* possui inúmeros pontos de toque com a *Pedagogia do Oprimido*. Tanto que, em entrevista dada a uma revista brasileira, Rancière endossou a comparação, fazendo, todavia, questão de ressaltar uma diferença fundamental entre as propostas: “O pensamento de Jacotot não é um pensamento de ‘conscientização’, que busca organizar os pobres em coletividade. O pensamento de Jacotot se dirige a indivíduos” (RANCIÈRE, 2003, p. 198). De acordo com o filósofo, o pedagogo da virada do século XVIII para o XIX objetivava à *emancipação intelectual*, enquanto ao brasileiro interessaria a *emancipação social*. Sendo assim, podemos estabelecer que, ao falar de libertação, estamos pensando em um processo sociopolítico, ao passo que a emancipação é um ato particular, individualizado. Essa diferenciação é importante e não significa, necessariamente, que uma ação elimine a outra. Primeiro porque, segundo Rancière, diferentes épocas e contextos exigem diferentes formas de luta e resistência. Segundo, como ele mesmo afirma: “Se a emancipação intelectual não tem visada social, a emancipação social sempre funcionou, quanto a ela, a partir da emancipação intelectual” (RANCIÈRE, 2003, p. 199). Portanto, apesar de diferirem em um

ponto tão crucial – justamente o da ação –, uma conciliação entre as pedagogias de Paulo Freire e Joseph Jacotot não é só possível, como desejável.

Além disso, parece-me fundamental resgatar, com Rancière, a proposta jacototiana não somente por seu viés emancipador, mas por ser aquele pedagogo um opositor de primeira hora às reais intenções do estabelecimento do ensino coletivo. A *História dos Jovens* (LEVI; SCHMITT, 1996) reúne a análise de estudiosos europeus sobre a constituição da *juventude* como categoria ou constructo social. Nessa coletânea é possível ver como a solidificação do conceito de nação, ocorrida no século XIX (com a queda das monarquias e ascensão da burguesia), requereu a infusão de sentimentos pátrios nas gerações ainda em formação. Não por acaso, o aparelho ideológico do Estado (exército, igreja, família...) é totalmente reestruturado e novas instituições são fundadas nesse período. Entre elas, o sistema público (gratuito e obrigatório) de ensino na França, modelo copiado (com as devidas adaptações locais) Europa afora e, posteriormente, aqui no Brasil. Segundo um dos ensaístas: “Não existe melhor meio de controle social que a escola, que se torna assim, muito rapidamente, objeto de solicitude e mesmo lugar de frequência obrigatória, bem antes da França de Jules Ferry<sup>18</sup>, em inúmeros Estados” (CARON, 1996, p. 142). Ao longo desse mesmo ensaio, vamos percebendo como alguns problemas do atual sistema de educação brasileiro já estavam presentes desde o início da instituição escolar<sup>19</sup> e como essas condições – que, em análise simplista, costumamos chamar de desleixo – são intencionais, planejadas e importantes para o controle e o apassivamento de crianças e adolescentes. O autor evoca, por exemplo, uma fala de Jules Michelet, historiador e educador do século XIX: “O suplício das aulas no ensino atual é a passividade, a inércia, o silêncio a que está condenada a criança. Receber sempre sem dar jamais! Mas é o contrário da vida!” (MICHELET, [1869] 1980, p. 287, *apud* CARON, 1996, p. 147). Esse silenciamento é o ápice de um processo de apagamento de individualidades que se inicia com o distanciamento dos meninos<sup>20</sup> de seu núcleo mais primitivo, o familiar: “Assim, o século XIX vê a afirmação e o triunfo de uma escola que, nas diferentes idades da infância e da adolescência, encarrega-se da totalidade da formação, sob a vigilância por vezes pesada, mas por vezes distante, da família” (CARON, 1996, p. 145). Michelet chega mesmo a pressupor a substituição de uma instituição

<sup>18</sup> Primeiro Ministro da França, em 1882, estabeleceu o ensino primário gratuito, laico e obrigatório. Disponível em: <<https://escola.britannica.com.br/artigo/Ferry-Jules--Francois-Camille/414250>>. Acesso em: 1 nov. 2020.

<sup>19</sup> Chamou-me especial atenção o descaso com a manutenção predial, a falta de higiene e a rigidez disciplinar. Cito, por exemplo: “Os banheiros são com frequência repugnantes, o papel inexistente é por vezes substituído pelo lenço... Em seu conjunto, os locais são raramente limpos, e as salas de aula superlotadas, pouco arejadas, sobretudo no inverno em que o aquecimento se faz raro, exalam odores tenazes” (CARON, 1996, p. 157).

<sup>20</sup> A última parte do ensaio dedica-se exclusivamente à educação das meninas, cuja necessidade era questionável, ao contrário da masculina, obrigatória. Na visão social da época, elas deveriam se dedicar à família, ou mais especificamente: à “fórmula alemã dos 3 K – *Kirche, Kinder, Küche*” (igreja, criança, cozinha).

por outra: “A verdadeira mãe, a escola, aparece para instruir, nutrir toda criança<sup>21</sup>” (MICHELET, 1869, *apud* CARON, 1996, p. 145).

É diante desse contexto, de uma escola cujo objetivo é submeter o controle dos jovens aos interesses de seus governantes, que Joseph Jacotot se insurge: “O Ensino Universal pertence às famílias e o melhor que um soberano esclarecido poderia fazer em prol de sua propagação seria proteger a livre circulação desse benefício dos efeitos de sua autoridade” (RANCIÈRE, 2015, p. 143). Uma proposta sensata, mas utópica, se olharmos pela perspectiva freireana, segundo a qual: “seria realmente ingenuidade esperar das elites opressoras uma educação de caráter libertário” (FREIRE, 1987, p. 133). Talvez por isso o próprio Rancière admita que: “É, pois, preciso anunciar o Ensino Universal a todos. Antes de tudo, aos pobres [porque] é sobre eles que pesa mais fortemente o preconceito da desigualdade das inteligências” (2015, p. 147). Sendo assim, não obstante reajam a contextos diferentes, épocas diferentes – e, por isso mesmo, de formas diferentes –, o ideal de Jacotot se aproxima ao de Paulo Freire (e demais educadoras e educadores humanistas de nossa era) em sua essência: ser voz de resistência contra poderes opressores e via alternativa à pedagogia oficial, mantenedora do *status quo* social e político.

## 1.2. O discurso do protagonismo juvenil

A partir dessa aproximação, inclusive, podemos agora olhar especificamente para um dos pontos mais caros à BNCC (2017a): o *protagonismo juvenil*. De acordo com Regina Magalhães de Souza (2006), não se trata de um conceito, mas sim de um discurso. A expressão teria surgido a partir das reflexões e desdobramentos de 1985, declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o *Ano Internacional da Juventude*, tendo como eixos: *Participação, Desenvolvimento e Paz*. Naquele momento, de plena ascensão da globalização sob a égide do capitalismo neoliberal, as discussões se faziam sob “a influência das estruturas mundiais de poder, entre as quais destacam-se o *Fundo Monetário Internacional* (FMI), o *Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento* (BIRD, conhecido como Banco Mundial) e a *Organização Mundial do Comércio* (OMC)” (SOUZA, 2006, p. 68). Não por

---

<sup>21</sup> E aqui há que se pensar termos escolares em voga ainda hoje. Atendo-me aos latinos, vejo que “aluno” (*alumnus*, “criança de peito”) vem do verbo *alere*, “alimentar, nutrir”, colocando o aprendiz numa condição de dependência total (e, de quebra, a escola como extensão da casa, “lugar” da mulher). Por sua vez, “educando” (*educare*, “ação de fazer sair”, “conduzir para fora”), ainda que pareça configurar uma situação de apassivamento (quem educa seria o agente da ação), possui um maior potencial de emancipação e libertação de crianças e adolescentes, transformando-as, de algum modo, em sujeitos de seu aprendizado, uma vez que se “conduz para fora” algo inerente ao “estudante” (outro verbete possível). Da mesma forma, é preferível “educação” a “ensino” (*insignare*, “pôr uma marca, pôr um sinal”). Obviamente são vocábulos passíveis de ressignificação. Ainda assim, sempre que possível, optarei por “educação”, “educando” e “educador”, tendo em vista o objetivo deste trabalho.

acaso, o termo vem normalmente atrelado a uma lógica empresarial. Entre seus entusiastas, encontram-se afirmações como esta, do diretor da Prattein, organização que assessora Fundações e Institutos no desenvolvimento de políticas e programas de investimento social: “O conceito de *protagonismo juvenil* guarda afinidade com uma outra ideia de valor que pode contribuir para a renovação dos métodos educacionais: o conceito de *empreendedorismo juvenil*” (RIBAS JR., 2004, p. 3 – os grifos são meus). Que ele apareça, portanto, no cenário brasileiro, desde os primórdios, atrelado ao discurso das organizações do chamado terceiro setor<sup>22</sup>, é apenas sintomático.

Apesar de sugerir origem militar ou desportiva, *protagonista* – do grego, *prōtagōnistēs*, formado por *prōtos*, “primeiro”, mais *agōnistēs*, “lutador, competidor” –, ao que tudo indica, tem raiz no teatro. O dicionário etimológico *Nova Fronteira* (1998), por exemplo, traduz o étimo por “personagem principal” e afirma que “o vocábulo só se documenta [em francês] no séc. XIX, em italiano no séc. XVIII e em inglês na segunda metade do séc. XVII” (CUNHA, 1998, p. 641). Daí que, embora carregue etimologicamente a noção de *luta* – palavra-chave para o processo de libertação defendido pela Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987, p. 54) –, contraditoriamente, o termo evoque o que Regina de Souza, buscando definir o que é *protagonismo juvenil*, chamou de “metáfora teatral” para ilustrar uma “nova forma” de fazer política que, no fim das contas, não passa de simulacro ou encenação<sup>23</sup> (SOUZA, 2006, p. 15).

Ora, a “nova forma”, por definição, vem para substituir a antiga. Acontece que, antes de se falar em protagonismo juvenil, os jovens já faziam política. A diferença é que o seu *modus operandi* – sobretudo, nos movimentos estudantis – era (e ainda é) o da militância. Nesse modelo, como bem define a pesquisadora, a prática é “aquela baseada na democracia representativa, em que sujeitos políticos, organizados em movimentos sociais, partidos, sindicatos etc., comparecem ao espaço público para contestarem e para reivindicarem direitos” (SOUZA, 2006, p. 148). Por seu aspecto combativo e transgressor, tais ações, obviamente, não convinham aos interesses “globais”. Considerando que o movimento surgiu como “resultado do conflito entre a emergente classe média, frustrada na sua aspiração de ascensão social num país subdesenvolvido e dependente, e os setores dominantes resistentes à modernização” (SOUZA, 2006, p. 25), é justo afirmar que o movimento tinha (e ainda tem), como vocação, a

---

<sup>22</sup> Bem é verdade que ONGs e movimentos populares se apropriaram do termo. Mas se está falando aqui, principalmente, das fundações e institutos de fundo privado, das quais a pioneira é a Fundação Odebrecht, seguida do Instituto Ayrton Senna e da Fundação Educar DPaschoal, somando-se a elas, posteriormente, várias outras, como as fundações Itaú Social, Unibanco/PJF e Lemann.

<sup>23</sup> A julgar pela comparação, a autora está pensando o teatro de forma abstrata e genérica. O foco de sua análise não está, evidentemente, na teorização teatral, e sim (como veremos, em sequência) na objetificação dos jovens.

tarefa de questionar tanto os governos, como a influência da iniciativa privada nos rumos do país. Desse modo, investe-se em um “jeito novo” do jovem – em especial, o estudante – *ser* no mundo porque

Na “nova forma” de política, não há protesto, mas cooperação, e não há criação, mas criatividade na execução de projetos em busca de soluções para problemas; o conflito é omitido pelo consenso, e o “poder desconhecido” [...] é anulado pela atividade para a consecução de um objetivo previamente fixado. Numa palavra, a “nova forma” de política não é modalidade de rebelião juvenil, mas constitui mecanismo de integração da juventude. (SOUZA, 2006, p. 14)

Importante observar que não é em vão a coincidência de palavras-chave – como no caso de *integração* – com o discurso adotado pela BNCC (2017a). Eles se complementam, inclusive. Se esta diz que cabe às escolas “incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2017a, p. 19), o *protagonismo juvenil* é caracterizado como “um discurso que suscita no jovem a necessária motivação para ser integrado, na medida em que manifesta uma suposta posição de destaque da juventude diante do objetivo de uma certa mudança social e apela ao ‘sentir-se útil’ ou à valorização do indivíduo que se propõe a *fazer coisas*” (SOUZA, 2006, p. 9). O uso da voz passiva traduz perfeitamente o cerne da questão: *ser integrado* confere ao jovem uma mudança da condição de sujeito para a de objeto das ações. Embora a autora defenda que: “o discurso do protagonismo juvenil não opera com base na censura e na interdição da palavra. Pelo contrário, todos podem e devem falar, e muito” (SOUZA, 2006, p. 161); ela também afirma que essa participação “deve ser orientad[a] em direção adequada, transformando o *jovem como um problema* em *jovem como solução*” (SOUZA, 2006, p. 98). Nessa perspectiva, a palavra do estudante – enquanto transgressora (que contesta, denuncia, reivindica direitos) – é confiscada e suas pautas legítimas, substituídas pela preocupação com sua inclusão em um sistema de critérios, princípios e regras previamente estabelecidos<sup>24</sup>.

O método, aliás, pode ser novo, revestido de um novo discurso, mas o objetivo – manter os jovens sob controle – não. De acordo com as OCEM: “uma das grandes dificuldades encontradas na relação escola-juventude é a tendência que a instituição escolar tem de controlar e conceituar as culturas juvenis” (BRASIL, 2006, p. 222). Essa propensão, como visto anteriormente, está no cerne da origem do ensino coletivo, contra o qual se insurgiu Jacotot. Foi naquele contexto, inclusive, que surgiu o conceito contemporâneo de *juventude*, como

<sup>24</sup> Um exemplo: todo ano, estudantes do “terceirão”, o último ano do Ensino Médio, chegam até mim ansiosos com a preparação para o ENEM. A maioria nem cogita aderir aos movimentos estudantis e reivindicar o ingresso universal, sugerido no nome do *Programa Universidade Para Todos* (PROUNI) apenas como *slogan*.

necessidade de nomear uma parcela específica à qual se deveriam voltar as atenções. Entremeio à série de revoluções ocorridas em 1848, Europa afora, e as profundas transformações geopolíticas delas resultantes (ascensão da burguesia e reorganização do continente europeu em um conjunto de nações), houve um momento (especialmente com a instituição de exércitos regulares) em que os detentores do poder necessitaram de um contingente devotado (se não a eles, à pátria), instruído e disciplinado.

Após um biênio<sup>25</sup> de grande medo, as classes dirigentes do continente se reorganizam, bem determinadas a defender-se tanto da revolta dos próprios filhos como da revolução do proletariado. Durante a segunda metade do século, nos países mais avançados do continente, a engrenagem articulada da instrução e do serviço militar obrigatório se reveste de uma função de disciplinamento social que compensa amplamente a desordem potencial derivada da concessão do sufrágio universal. Escolas modeladas a partir de quartéis: a literatura da época documenta os efeitos traumáticos das mil punições arbitrárias impostas aos jovens alunos por docentes mais severos que qualquer sargento. (LUZZATTO, 1996, p. 197)

Literatura aqui compreendida, muito provavelmente, *lato sensu* (como o são a literatura médica, a jurídica, a arquitetônica etc.). Mas também no *strictu sensu* (isto é, no campo da fabulação)<sup>26</sup> a representação dos jovens tem caráter disciplinar. Já nas revoluções anteriores a 1848, em *O Vermelho e o Negro* (STENDHAL, 1830), vemos um jovem Julien Sorel questionar os reais motivos de sua execução. Em que pese a desrazão de sua atitude diante da frustração de suas ambições<sup>27</sup>, não parece que Stendhal tenha colocado em sua boca, no momento de sua condenação, palavras de despeito. Olhando para o subtítulo da obra – *Crônica do Século XIX* –, faz todo sentido que o rapaz se sinta julgado, diante de “burgueses indignados”, única e exclusivamente por aspirar à ascensão social. Seja como for, cumpre ressaltar que assim deveriam ser representados os jovens: por vezes ingênuos, por vezes arrogantes, mas sempre necessitados de alguém que lhes pusesse algum juízo. Afinal: “onde quer que se olhe no mapa da Europa, e praticamente em qualquer momento, o século XIX apresenta a imagem compósita mas clara de uma juventude inquieta ou rebelde” (LUZZATTO, 1996, p. 195). De fato:

No século XIX, a juventude assusta. Tudo parece conspirar para torná-la não confiável: o modelo corporativo do Antigo Regime já não serve para refreá-la, ao passo que a urbanização que acompanha o desenvolvimento industrial rompe suas coordenadas espaciais; sem falar do inédito contexto familiar e social determinado pela crise da primogenitura e pela ampliação do período médio do celibato. Daí a exigência de preparar uma espécie de *moratória* que adie o momento da assunção, por

<sup>25</sup> Subsequente às revoluções de 1848, segundo o autor.

<sup>26</sup> A noção de *lato* e *strictu sensu* aqui é similar à adotada nas OCEM (BRASIL, 2006, p. 52).

<sup>27</sup> Justo quando, enfim, conseguiria ascender socialmente, graças ao casamento com a filha do marquês de La Mole, Julien foi acusado de aproveitador e interesseiro por sua ex-amante – a Sra. de Rênal. Vendo frustrar-se o seu plano, ele corre ao encontro de sua delatora e, encontrando-a, dispara sua arma contra ela.

parte dos jovens, de responsabilidades políticas e sociais. (LUZZATTO, 1996, p. 196 – grifo meu)

Útil na hora de materializar as grandes revoluções, essa mesma juventude precisava ser controlada também nos períodos de paz. Em meio à urbanização e industrialização, ela viria a disputar espaço com a mão de obra adulta. Menos desejável ainda seria sua participação nas esferas de poder. Para contornar o problema, as sociedades adotaram uma prática que, tempos depois, recebeu o nome de *moratória*. Uma imagem poderá explicá-la:

Calligaris (2000, p. 12-14) consegue, através de uma parábola, tirar o assunto do campo das ideias e trazê-lo para o terreno do palpável. Após uma aterrissagem forçada, passageiras e passageiros de um avião se encontram em uma floresta selvagem, sem esperança de socorro e de saída. Por sorte, há nativos no local. A tribo, bem acolhedora (apesar de nunca ter tido contato com pessoas estranhas), resolve adotá-los. Em doze anos, o grupo está adaptado à linguagem, valores, usos e costumes de sua nova comunidade. Sabe, portanto, que é preciso dominar as técnicas da pesca com arpão e das serenatas com berimbau para se destacar. Depois de muito praticarem, sentem-se hábeis. Mas os anciões explicam que, para fazer parte da tribo em condições de igualdade com os nativos, os novatos deverão aguardar ainda mais dez anos. Alegam essas lideranças que isso é *para o bem* deles. Mas não há o que reclamar: eles tiraram a sorte grande ao sobreviver à queda de um avião e parar justamente ali, com uma tribo que os acolheu e os ama. Além disso, durante esse tempo de *maturação*, eles não sofrerão com as pesadas responsabilidades dos membros da tribo, limitando-se apenas a pescar e tocar berimbau, como treino, por diversão. (POSSATO JR., 2017, p. 14-15)

Uma proposta atraente, se levada em consideração a ausência de responsabilidades. Mas não se trata de um *dolce far niente*, ou seja, de um ócio prazeroso; pelo contrário, é um não-poder-fazer que restringe a liberdade individual e invisibiliza socialmente o sujeito, colocando-o na categoria dos não-adultos. Assim conclui Calligaris a sua história:

Em outras palavras, há um sujeito capaz, instruído e treinado por mil caminhos – pela escola, pelos pais, pela mídia – para adotar os ideais da comunidade. Ele se torna um adolescente quando, apesar de seu corpo e seu espírito estarem prontos para a competição, não é reconhecido como adulto. Aprende que, por volta de mais dez anos, ficará sob a tutela dos adultos, preparando-se para o sexo, o amor e o trabalho, sem produzir, ganhar ou amar; ou então produzindo, ganhando e amando, só que marginalmente. (CALLIGARIS, 2000, p. 15-16)

Ora, dessa turba, a última coisa que se quer é que se volte contra seus tutores. Daí a necessidade de refrear o espírito combativo e autônomo dos movimentos estudantis. Como tem demonstrado a atuação política da extrema-direita, o melhor caminho para desqualificar as formas tradicionais de participação política é acusá-las de ideológicas. Surgem, então, para combatê-las, outras formas, supostamente despidas de ideologias, mas intimamente ligadas às “velhas estruturas” do poder, isto é, à manutenção do *status quo*. Estas, a pretexto de evitar o

descontrole social<sup>28</sup>, propõem uma forma de desenvolvimento humano que, todavia, “não pretende alterar a estrutura da economia capitalista, mas, grosso modo, evitar níveis de pobreza, exclusão e insatisfação sociais que coloquem em risco o seu funcionamento” (SOUZA, 2006, p. 77). No caso, trata-se de incentivar um modo de atuação que, “dominada pela instrumentalidade e racionalidade do mercado”, substitua o *agir* (combativo, questionador das estruturas) pelo *fazer* (cooperativo, em prol das estruturas) (SOUZA, 2006, p. 12). Nesse modelo, as atividades “são apresentadas como formas de *participação, intervenção, atuação* e não de *ação política*. A palavra *ação* é evitada; quando aparece é acompanhada pelo termo *social* ou *coletiva*, raramente pelo termo *política*” (SOUZA, 2006, p. 87 – grifos da autora). No fim, os “sem ideologia” defendem um método segundo o qual “o ‘ideal’ é substituído pelo ‘real’ tal como se apresenta, e é esse ‘real’ que comanda e conforma os desejos, excluindo a possibilidade de se desejar o impossível ou o utópico” (SOUZA, 2006, p. 87).

Dentro dessa lógica, a melhor maneira de controlar os jovens é mantendo-os ocupados ou, melhor dizendo, *atuantes*. Afinal, como diz o adágio: “o importante é participar”. O que ele não diz (mas vai implícito) é: “desde que com a devida supervisão”. Segundo Regina de Souza: “o ‘jovem como solução’ é a imagem pela qual o discurso [do protagonismo juvenil] estabelece e prescreve o tipo de comportamento esperado da juventude” (2006, p. 97). Recordemo-nos ainda da comparação que faz a autora: “a emergência do *protagonismo juvenil* foi possível graças a essa matriz discursiva ou discurso sobre o social que se utiliza da metáfora teatral para explicar a sociedade: um elenco de *atores* em negociação num espaço público concebido e nomeado como *cenário*” (SOUZA, 2006, p. 15). Por mais estelar que seja o elenco, por mais criativas que sejam as interpretações, há um *script* a ser seguido, uma direção a ser obedecida, um conjunto de ações previamente estabelecidas. Daí a conclusão, ainda segundo a pesquisadora, de que a política de participação seja uma “encenação”.

O *protagonismo juvenil*, portanto, é um discurso de adultos, produzido e compartilhado pelos organismos internacionais, órgãos governamentais, ONGs, empresários e educadores, ou seja, pelos adultos que se dedicam à integração da juventude, considerada objeto de intervenção. O *jovem protagonista* é objeto e não sujeito de políticas e medidas governamentais e não-governamentais. Seu poder para agir limita-se aos aspectos técnicos e à execução dos projetos e políticas públicas. Os critérios técnicos (supostos reflexos diretos da realidade) esvaziam o poder de intervenção dos agentes, reduzindo-os a instrumentos de uma racionalidade apresentada como objetiva, e a execução de projetos e medidas equivale ao *fazer*,

---

<sup>28</sup> Lembremo-nos aqui de um episódio bem recente de nossa história, em que o ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub, para desqualificar a luta dos estudantes, chamava-os de baderneiros e maconheiros. Como exemplo, cito uma ocasião em que, convocado pela Comissão de Educação da Câmara Federal, não só reiterou suas afirmações, como defendeu a presença da Polícia Militar nas universidades: “Sou a favor da autonomia universitária [prevista na Constituição] para o ensino, pode ensinar Karl Marx se quiser. Agora, a PM tem que entrar nos campi.” (HAJE, 2019).

atividade que acrescenta coisas ao mundo, mas não interfere no seu curso. (SOUZA, 2006, p. 15-16 – grifos da autora)

O *protagonismo juvenil*, portanto, é um discurso que, em sua origem, serve ao opressor. Como disse Paulo Freire: “é necessário que os oprimidos, que não se engajam na luta sem estar convencidos e, se não se engajam, retiram as condições para ela, cheguem, como sujeitos, e não como objetos, a este convencimento” (1987, p. 54). Ora, a Reforma do Ensino Médio tem o mérito de provar este ponto. Ao oportunizar os itinerários formativos, retira dos jovens as condições de reivindicação, criando, por meio da ilusão de autonomia, falsas necessidades, quando, na verdade, está apenas orientando os estudantes para que correspondam, como se fossem peças de reposição, aos interesses do mercado.

A liberdade de escolha, apontada como forma para a preparação adequada ao mercado de trabalho e ao sucesso individual, limita-se à condição “[...] de introduzir dispositivos de mercado e estímulos mercantis, ou quase mercantis, para conseguir que os indivíduos se tornem ativos, empreendedores, protagonistas de suas escolhas, arrojados” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 224). Esse modelo fragmenta os sistemas educacionais, prioriza a disciplinarização individualizada e atua como uma racionalidade controladora, em vista da produção de pessoas dóceis ao mercado, produtivas e incapazes de pensar criticamente. Na suposta liberdade de escolha que esse novo formato aparenta, reduz-se a educação a um profissionalismo que pavimenta a lógica neoliberal, que reduz a ideia de autonomia à possibilidade de escolha por um itinerário ou outro, ao mesmo tempo que desconsidera a relevância do pensamento crítico. (FÁVERO; CENTENARO; SANTOS, 2022, p. 7-8)

O crescimento econômico, de fato, não digere muito bem o pensamento crítico. Todavia, o problema maior está na convivência do Estado, que, atendendo às demandas do neoliberalismo, “tem transferido a responsabilidade pela educação aos setores interessados em desenvolver recursos humanos” (SOUZA, 2006, p. 116). Por encontrar aí um vantajoso mercado é que o terceiro setor vem expandindo suas atividades na área de educação. A liberdade de escolha, neste caso, resume-se a decidir qual a melhor forma de ser explorado.

### 1.3. O protagonismo juvenil e a educação libertadora

A liberdade, de fato, está na emancipação. A educação que se pretende libertadora precisa ser pensada *com* os estudantes, entendidos aqui na mesma concepção do Parecer nº 5, de 2011, do *Conselho Nacional de Educação* (CNE):

Em consonância com o CONJUVE, esta proposta de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio concebe a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes. Entender o jovem do Ensino Médio dessa forma

significa superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares. (BRASIL, 2011, p. 12-13)

Essas afirmações, vale dizer, estão endossadas pela BNCC (BRASIL, 2017a, p. 463). Todavia, o que se vê, na prática, são planejamentos que não levam em consideração o jovem em sua subjetividade. Conforme pode-se observar pela própria organização por habilidades e competências da BNCC (2017a), é nítido que “as identidades docentes e curriculares não têm por referência os educandos na especificidade de seus tempos humanos de formação. O referente constitui-se nas habilidades a serem dominadas para o próximo nível escolar” (ARROYO, 2014, p. 71). Esse paradigma acaba por objetificá-los, subalternizá-los, considerando-os apenas em função dos limites dos muros da escola. Acontece que

Ali estão, diante de nós e sob a nossa responsabilidade, não alunos, como nos acostumamos pensar e falar, mas jovens. Ali estão meninos e meninas, garotos e garotas, rapazes e moças, guris e gurias que, conosco, compartilham espaços e tempos de suas vidas juvenis estando no lugar, na função e no papel de alunos. E nós, os adultos, no lugar, na função, no papel de mestres. Sendo assim, o jovem é o *substantivo* e o aluno é o *adjetivo*. (TEIXEIRA, 2014, p. 18 – grifos da autora)

Sobre o que devemos entender pela palavra “mestre”, basta lembrar a proposta de Jacotot. Neste caso, o centro da aula não é – ou não deveria ser – mais o que o professor tem a ensinar, e sim o que os aprendentes são capazes de fazer com aquilo que aprendem. Quanto a *substantivá-los*, isso implica enxergá-los como jovens e adolescentes, seres atravessados não somente por suas individualidades, mas por distintas realidades que os colocam em diferentes posições, classes e categorias sociais, humanizando-os na medida em que esse olhar os compreende em sua totalidade, conforme propõe a BNCC:

Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2017a, p. 464)

A título de ressalva: venho de uma realidade na qual a formação integral e o projeto de vida também andam juntos. Se sou professor hoje, devo muito à Pastoral da Juventude – movimento pertencente à Igreja católica, mas com uma linha mais voltada à experiência da Teologia da Libertação (fortemente perseguida no período das ditaduras militares na América Latina). Inclusive por isso sempre estive intimamente vinculada aos movimentos estudantis. Para ela, formação integral inclui pensar o bem-viver coletivo, mediante a elaboração de um projeto de vida que, embora pessoal, seja dedicado à transformação do mundo em um lugar similar à *Terra sem Males* da cosmovisão guarani. Na concepção da BNCC, porém, o projeto de vida se tornou uma espécie de teste vocacional, servindo como critério de escolha dos

itinerários formativos, em via do que já chamamos aqui de “customização” do Ensino Médio. De acordo com a base curricular da região à qual pertencço, por exemplo:

O RCGEM [Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio] propõe que, com o Projeto de Vida, os estudantes desenvolvam habilidades como a reflexão mais profunda e ampla sobre sua identidade e seus papéis na sociedade, que tenham condições de planejar eticamente as ações para alcançar seus propósitos e contribuir com o desenvolvimento pessoal e social. (RIO GRANDE DO SUL, 2022, p. 59)

Note-se que o verbo é *contribuir*, e não *lutar*, *questionar*, *reivindicar*, *transformar* etc. Para isso, o Projeto de Vida deve ser ministrado como disciplina, ao longo dos três anos do Ensino Médio, trabalhando temáticas como *inteligência emocional*, *educação financeira* e *empreendedorismo* (RIO GRANDE DO SUL, 2022, p. 60-61). É um problema grave, ainda mais se pensarmos que, na lógica neoliberal, privatiza-se tudo, inclusive os problemas sociais. Porque transforma todos os problemas (saúde, educação, emprego, previdência etc.) em cifras contábeis, esse tipo de pensamento “tira a responsabilidade do poder público em oferecer um ensino de qualidade e para todos” (FÁVERO; CENTENARO; SANTOS, 2022, p. 8). Trata-se, por certo, de uma lógica cruel, que coloca as desigualdades como “um projeto bem articulado, fundamentado no discurso político de garantir o direito à escolaridade dos jovens, transformando-se em um processo individualizante e meritocrático” (FÁVERO; CENTENARO; SANTOS, 2022, p. 8), que privilegia os relacionamentos comerciais, em detrimento, por exemplo, da reivindicação a políticas públicas que, amparadas nos princípios de justiça social, garantam o acesso de todos aos direitos essenciais à vida plena.

Some-se a isso o que já dissemos sobre o protagonismo juvenil, cuja “interpretação da questão social em termos de exclusão já anuncia a sua solução: a inclusão – e não a transformação – na sociedade” (SOUZA, 2006, p. 136). Manter o *status quo* diante de um discurso que defende uma escola livre de doutrinação, ao mesmo tempo em que doutrina para o capitalismo, cultivando valores como o lucro e a livre concorrência, pondo em movimento mecanismos de seleção e exclusão, é mais do que contraditório: é um desastre, haja vista que

a oferta dos itinerários formativos, como solução para o desemprego, torna-se incapaz de considerar os princípios basilares para a formação humana, provocando, nos sujeitos envolvidos, a competição, o individualismo e a sustentação das desigualdades. [...] Com a restrita função de formar sujeitos produtivos, a escola passa a atender os ditames de uma lógica empresarial, “[...] tornando os sujeitos empreendedores, produtivos, inovadores e flexíveis, aptos a manter em funcionamento a engrenagem do sistema econômico neoliberal”. (FÁVERO; CENTENARO; SANTOS, 2022, p. 5)

Assim, como denuncia já o título do artigo de Fávero e seus companheiros, a liberdade de escolha é uma ilusão. Não importa o itinerário formativo, o objetivo é sempre pré-determinado pelos interesses do mercado, que por sua vez busca eximir o governo da

responsabilidade de assegurar uma escola pública de qualidade, a fim de “objetivar e determinar mudanças que sejam encantadoras e eficazes para sistematizar a lógica empresarial como ‘resolvedora’ dos problemas da educação pública” (FÁVERO; CENTENARO; SANTOS, 2022, p. 4). Há, portanto, um pacto, que consiste em “um ‘vedar’ os olhos e ‘amordaçar’ a boca, na medida em que o conhecimento e a cultura são reduzidos a eficiência e eficácia” (FÁVERO; CENTENARO; SANTOS, 2022, p. 7). Nessa ótica, o Projeto de Vida transforma-se em ferramenta de desigualdade social, pois

a concepção segundo a qual uma formação profissional precoce é a solução para acabar com a situação de pobreza vivenciada por muitos jovens, pauta-se por uma compreensão de caber ao Estado, somente, o papel de assegurar políticas educacionais que oportunizem aos jovens a aquisição de capacidades para competir. O resto fica por conta do indivíduo, de seu mérito, de seu empreendedorismo, de sua aquisição individual. Em uma lógica estruturada a partir da teoria do capital humano, os defensores da reforma concebem a escola como fomentadora desse capital, atribuindo as realizações e capacidades individuais a recompensa merecida. (OLIVEIRA, 2020, p. 5)

Diante desse quadro, convém ressaltar que não se forma integralmente um indivíduo sem considerar o seu entorno e a realidade das situações concretas que o atravessam. Isso equivale a dizer que o discurso da lógica empresarial tem pesos diferentes para estudantes das escolas pública e particular. Falando especificamente sobre os problemas enfrentados nos sistemas de educação gratuita, nos quais se encontra a maioria pobre da população brasileira,

percebemos que ainda há, desde os remotos tempos, desigualdade social, situações de pobreza, ausência de políticas sociais, privatização do Estado, entre outras questões sociais que chegam à escola pública a cada dia. Problemas que se desdobram da vida social para o interior da escola e da sala de aula. (TEIXEIRA, 2014, p. 34)

É fundamental que se evidencie esse ponto: minha pesquisa só faz sentido se pensada a partir da escola pública. Quem precisa da liberdade, senão as pessoas oprimidas? Nem todos os estudantes das redes gratuitas de ensino estão em condição de vulnerabilidade, obviamente, mas todo estudante em condição de vulnerabilidade está indissociavelmente na escola pública. É olhando para eles que praticamente todos os pesquisadores do assunto (juventude e educação) fazem referência às “condições precárias de viver de tantos adolescentes – jovens, até adultos – que chegam aos cursos de educação média” (ARROYO, 2014, p. 58). As relações de poder, ponto de origem de toda desigualdade social, privilegiam invariavelmente os mais favorecidos. Assim, se, por um lado, figuras públicas como, por exemplo, o ex-Deputado Estadual Arthur do Val (vulgo “Mamãe Falei”) responsabilizam, do alto de seus 35 anos, a sua “juventude”

pelos próprios atos<sup>29</sup>, há milhares de jovens “adultos” em condição de vulnerabilidade, que precisam assumir grandes responsabilidades ainda na adolescência<sup>30</sup>. Por isso, embora a delimitação por fatores biológicos seja critério importante para as (poucas) políticas públicas adotadas em nosso país, “compreender os jovens apenas pelo fator idade, contudo, seria simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados aos campos simbólico e cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 110).

Isso posto, importa saber que *protagonismo* não significa a mesma coisa para todos os grupos juvenis. As finalidades do Novo Ensino Médio – de acordo com a BNCC (2017a, p. 464-468) – possuem uma expressão repetida, ou melhor, entoada como uma espécie de refrão: *a escola que acolhe*. Ora, acolhe a quem? E desde quando? Os jovens são citados pela primeira vez somente na LDB de 1996, no contexto de uma nascente Educação para Jovens e Adultos (EJA), não visando necessariamente à sua emancipação, mas à qualificação da mão de obra para usufruto da então crescente industrialização (e conseqüente urbanização) do país, como especificado em seu Art. 37, § 2º: “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (BRASIL, 1996). Tempos depois, em que pese terem ampliado o escopo das competências curriculares – propondo, entre outras coisas, a formação para a cidadania –, os PCN mantiveram, ainda assim, as juventudes em um estado de não-atuação: “Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens *na vida adulta*” (BRASIL, 1999, p. 13 – os grifos são meus). O termo *protagonismo*, que aparece pela primeira vez neste documento, compete aos jovens apenas no espectro do ensaio, visando à vida pós-escola. Os diretores continuam sendo os adultos (professores), que projetam o campo de *atuação* para um momento futuro. Neste caso, quem sai em defesa da atuação dos jovens, mais uma vez, são as OCEM:

Em muitas escolas, não se desenvolvem processos formativos que reconheçam essas culturas juvenis e ampliem as capacidades, os saberes e os valores que os jovens já possuem. A uniformização das condutas, do vestuário, das regras que não são

---

<sup>29</sup> Refiro-me aos áudios vazados em março de 2022, quando o *youtuber* deixou seu posto na Assembleia de São Paulo para supostamente ajudar as forças ucranianas na guerra contra a Rússia. Na ocasião, teria dito a amigos que as mulheres ucranianas “são fáceis, porque são pobres” (ARTHUR..., 2022).

<sup>30</sup> Por ser professor da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Sul, vejo vários casos de abandono parental. Um deles me chamou muito a atenção, pois tive oportunidade de ir à casa de um estudante de apenas 14 anos e conferir que ele morava praticamente sozinho com o irmão mais novo, de quem cuidava, já que o pai, há muito, tinha ido embora e a mãe trabalhava em outra cidade, voltando para o lar somente nos fins de semana.

discutidas com os alunos: tudo isso colabora com a destituição do protagonismo desses sujeitos. (BRASIL, 2006, p. 222)

Verdade seja dita, essa mudança de tratamento veio na esteira das transformações provocadas pelos programas de governo da época. Um ano antes, em 2005, dentro das políticas de inclusão de grupos minoritários e identitários, numa tacada só, foram criados a *Secretaria Nacional de Juventude* (SNJ), o *Conselho Nacional de Juventude* (CONJUVE) e o *Programa Nacional de Inclusão de Jovens* (Projovem). A juventude, antes totalmente invisibilizada, ganhou então os holofotes, sendo alvo de inúmeras ações e conquistas que culminaram na criação da Lei nº 12.852, de 2013, conhecida como *Estatuto da Juventude*.

Todavia, as forças reacionárias, sobretudo atendendo aos interesses do neoliberalismo econômico, não tardaram a entrar em ação. Basta ver o que grupos como o Instituto Ayrton Senna, o Unibanco/PJF e a Fundação Lemann fizeram em prol do chamado processo de mercadificação da educação em território brasileiro para perceber que os benefícios conquistados não têm sido aplicados da mesma forma para todos os grupos juvenis. De acordo com pesquisadoras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em busca de neutralizar os pilares democráticos que restringem o livre andamento do mercado, essas instituições fizeram da BNCC “um campo de disputas na educação brasileira em que diferentes sujeitos individuais e/ou coletivos vêm se articulando para buscar espaço em uma área fundamental da educação e da escola: o currículo” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 341). Nessa correlação de forças, segundo as autoras, o privado acabou se sobrepondo ao público porque “vem se articulando para dar direção ao processo de construção da base, bem como interferir no seu conteúdo, o que chamamos de privatização por dentro da política pública” (p. 343). Cabendo ao vencedor escolher os termos do acordo:

A oferta permanece sendo majoritariamente pública, sendo que a privatização ocorreu no que chamamos de “conteúdo da proposta”, com a lógica mercantil influenciando no processo pedagógico e na organização da escola pública. Nesse caso, o privado assume a direção das políticas educativas e define a produção e apropriação do conhecimento. (PERONI; CAETANO, 2015, p. 339-340)

Esse artigo, porém, carece de informações, que foram completadas logo após a implementação da BNCC, quando as autoras publicaram uma atualização com reflexões sobre a relevância da movimentação dos grupos neoconservadores – corrente que, paradoxalmente, aliou-se aos neoliberais, propondo, todavia, uma restrição categórica das pautas morais e de costumes – e conclamando o público leitor a uma mobilização humanística político-social.

Não nos iludamos: a luta é longa e só há um jeito de contê-los: envolver alunos e professores nessa discussão, chamar os pais e responsáveis para analisar e problematizar os conteúdos curriculares que vêm sendo propostos, politizar a

discussão sobre formação de professores e sobre a escola que queremos para nossos filhos e para o Brasil. (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 52)

Embora não respondam a quem caberia organizar concretamente esse movimento, as pesquisadoras tocam em um tópico sensível à questão do protagonismo juvenil: a politização das discussões. Falando especificamente da educação literária, que é o escopo desta pesquisa (embora devamos ter em mente que o mesmo se aplica a todos os objetos do conhecimento), podemos concluir – pelo visto até aqui – que, enquanto componente do programa curricular, ela “é parte de uma agenda determinada por compromissos ideológicos, papéis e expectativas político-culturais” (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXV). O controle é feito por meio de “um triângulo interdisciplinar composto da combinação assimétrica de estudos da língua, estudos culturais e estudos sociais. Cada mudança no ápice do triângulo indica uma mudança de ênfase em certas características socioculturais e político-pedagógicas” (LEAHY-DIOS, 2004, p. XX). Como vimos observando, quem regula essa alternância é “a ideologia dominante, tanto de forma política quanto socioeconômica” (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXV). No momento, o que parece estar em pauta é o controle cultural. Vale lembrar que uma das bandeiras que ajudaram a alçar o candidato da ultradireita à condição de presidente do Brasil em 2018 foi a guerra declarada contra um suposto *marxismo cultural* nas escolas. A partir daí, apoderou-se do Ministério da Educação (MEC) uma verdadeira patrulha ideológica, que incentivou, entre outras medidas, filmar professores suspeitos de disseminar “ideologias comunistas”, bem como manifestou apoio publicamente a movimentos de forte apelo entre as classes mais abastadas, como o Escola sem Partido. Os ataques só não foram mais contundentes por conta das crises que levaram às sucessivas quedas dos vários Ministros da Educação daquele governo (o último, inclusive, por motivos intimamente ligados à religião)<sup>31</sup>. Em todo caso, se a educação se mantém pública, é que “as classes dominantes precisam de um Estado forte para preservar a ordem e reproduzir seu poder real, e assim, lutam com afinco por um capitalismo de tipo ditatorial” (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 40).

Costumamos dizer que, desde 2016, quando a primeira mulher eleita presidenta do Brasil foi afastada do cargo graças a um golpe orquestrado por uma elite econômica, patriarcal, branca, misógina e sexagenária, o país vem flertando com o fascismo. A eleição pautada – e vencida – pelo discurso de ódio de um capitão das forças armadas fez ressurgir o medo e o horror dos tempos da ditadura. Mas vale reforçar que a pesquisa de Leahy-Dios (2004) fala de

---

<sup>31</sup> Falo da queda do Ministro Milton Ribeiro, ex-vice-reitor da Universidade Mackenzie e pastor presbiteriano, que pediu exoneração do cargo após “suposto esquema informal de obtenção de verbas envolvendo dois pastores sem cargo público” (GRANCHI; PRAZERES; BARIFOUSE, 2022).

autoritarismo em plenos anos 90. A redemocratização do país, naquele momento, ainda era incipiente. Contudo, ficou ali ainda mais evidente uma intensa disputa de projetos educacionais, dentre os quais, um tecnicista – defendido pelo setor privado e parte do público – e outro humanista. O primeiro tentando parecer-se com o segundo. A LDB de 1996, por exemplo, declarava, em seu Art. 2, que: “A educação, dever da família e do Estado, *inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana*, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, *seu preparo para o exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996 – grifos meus). Ao prefaciá-lo, porém, o livro contendo as conclusões da pesquisa de Leahy-Dios, Zilberman assim escreveu:

Quando um sistema conservador e autoritário promove uma mudança para favorecer classes populares, que, em tese, não são seus principais sustentáculos políticos, é porque tem em vista utilizá-la para seus fins, e não para beneficiar pobres, excluídos e subalternos. (LEAHY-DIOS, 2004, p. X)

Esse cenário evidencia que tipo de protagonismo é permitido aos jovens. O embate, aliás, não apresenta nenhuma novidade. Diante da proposta de Jacotot, certo Duque de Lévis<sup>32</sup> teria dito: “Se a igualdade das inteligências é proclamada, como as mulheres obedecerão a seus maridos, e os administrados a seus administradores?” (RANCIÈRE, 2015, p. 126). Se os jovens podem o mesmo que os adultos, e o aprendiz, o mesmo que o mestre, como fica a ordem das coisas? Por isso é que, “muitas vezes, ele [o jovem] não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que dizem respeito a ele, diretamente. E isso, sem dúvida, pode ser considerado como um desestímulo à participação e ao protagonismo” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 106). Ciente disso, na elaboração de seus fundamentos pedagógicos, a BNCC estabelece um modelo para o “desenvolvimento pleno” dos estudantes.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2017a, p. 15)

Note-se o tom individualista, de que vimos falando até aqui, centrado na elaboração de um projeto de vida (pessoal), contrastando com a pedagogia comunitária de Paulo Freire (projeto social). A BNCC propõe um “olhar para o real”, aquele mesmo olhar que, conforme já dissemos, relativiza a possibilidade de pensar o ideal, o utópico. É esse “olhar para o real” que reproduz o discurso do *empreendedorismo* e da *meritocracia*, conceitos caros aos neoliberais. Nessa ótica, “comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável” (BRASIL, 2017a, p. 14) está mais para uma

---

<sup>32</sup> Pierre Marc Gaston de Lévis [1764-1830], autor de “*Lettre sur la méthode Jacotot*” (1829).

lista de requisitos de uma vaga de emprego ou atividade no ramo de empreendedor do que um conjunto de valores para o desenvolvimento humano.

#### 1.4. Modelos educacionais em disputa

Há quem diga, com certa razão, que essas características não impedem a constituição de uma educação democrática e libertadora. Há uma variável que ainda não foi considerada nesta equação: a relação entre educadores e educandos no atual contexto brasileiro. De fato, Leahy-Dios afirma que são: “o currículo de livros didáticos, a palavra do professor e os planos de aula que desempenham a função básica direta de influenciar alunos” (2004, p. XXXII). Desses três, somente o professor não pode ser fornecido (ainda)<sup>33</sup> por empresas privadas. Independente das pressões externas, movidas pelos interesses já listados, a relação entre o mestre e os aprendentes é soberana no processo do aprendizado. Acontece, porém, que, por uma questão cultural, encontram-se ainda muitos educadores preocupados em manter a distância – a que Rancière (2015, p. 22) se refere – entre os corpos docente e discente do que em buscar aproximações. Conforme destaca Leahy-Dios, são profissionais que, em vez de “colocarem seu conhecimento da disciplina em contato com” o dos educandos, sentem-se mais seguros mantendo a lógica do “desrespeito pelas contribuições intelectuais dos alunos como representantes de classes e culturas sociais e como escolhas individuais” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 177). Ainda de acordo com a pesquisadora, “estratégias docentes de ‘cobrir toda a matéria’ e ‘expor alunos’ a determinados assuntos” refletem uma falta de engajamento político e, com isso, “representam metaforicamente o processo pedagógico encontrado no Brasil” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 177).

Paradoxalmente, esse distanciamento intelectual é mantido por um mecanismo de aproximação afetiva, quase maternal. Analisando, por exemplo, um grupo de estudantes de magistério<sup>34</sup> em formação para o que, atualmente, seriam as séries iniciais, constatou-se que:

O distanciamento entre o ensino pedagógico vocacional e pedagogias democráticas obedece à ausência de conteúdos político-pedagogicamente relevantes, reduzindo a apropriação dos instrumentos crítico-teóricos que possibilitariam às alunas-mestras a responsabilidade por sua própria educação. [...] Assim, formam-se professoras primárias de pouca leitura, alienadas do compromisso profissional com a justiça social: elas farão parte de um sistema estruturado para a manutenção da divisão de

<sup>33</sup> Já há algum tempo, vem-se discutindo a precarização do trabalho docente. Diversos projetos circulam nas câmaras municipais, estaduais e federal visando à “uberização” do professor (referência ao modelo de negócios da Uber, plataforma digital que conecta profissionais liberais [microempreendedores], sob demanda, a clientes que necessitem de seus serviços, ficando com a maior porcentagem dos lucros nessa transação).

<sup>34</sup> Não por acaso, praticamente todas são do sexo feminino. Na sociedade machista e sexista em que vivemos, compreende-se o cuidado de crianças como “papel de mulher”, de uma mãe que amamenta seu *alumnus*.

classes através da ideologia de relações pseudofamiliares na educação pública. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 56)

Convém destacar que também neste caso encontram-se sinais de resistência. E aqui mais uma vez quem inspira a luta é o pedagogo da libertação, Paulo Freire. Entre suas reflexões nesse campo, chama especial atenção o livro *Professora Sim, Tia Não* (FREIRE, 1997), obra que desnuda (nas palavras do próprio autor) as *armadilhas ideológicas* do “aqui se educa por amor” e do “nesta escola, somos uma grande família”. Assim, ao justificar o título, diz o pedagogo: “Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco” (FREIRE, 1997, p. 9 – grifo do autor). Esse contraponto é crucial para o enfrentamento ao esquema psicologizante de uma educação que oprime educandos e educadores por meio do apelo emocional.

Em todo caso, cumpre observar que as consequências dessa sistemática, que tenta se equilibrar entre o distanciamento intelectual e a aproximação afetiva, são ainda mais sentidas na educação pública. Assim como o opressor precisa do oprimido para “ser generoso” (FREIRE, 1987, p. 45), há professores que necessitam de jovens carentes (não apenas social, como afetiva e cognitivamente) para exercer sua “vocação salvífica”. Para Rancière, a força motriz desse ciclo vicioso é o “sentimento da desigualdade das inteligências” (2015, p. 124). Segundo ele, “o que permite ao pensador desprezar a inteligência do operário, senão o desprezo do operário pelo camponês, do camponês por sua mulher, de sua mulher pela esposa do vizinho e, assim, indefinidamente?” (RANCIÈRE, 2015, p. 124). O filósofo designou essa espécie de efeito-cascata como um *paradoxo dos inferiores superiores*: “cada um se submete àquele que considera como seu inferior, estando submetido à lei da massa pela própria pretensão de se distinguir” (RANCIÈRE, 2015, p. 124). Há no corpo docente, por certo, um desejo sincero de ajudar seus aprendizes a evoluírem e, quiçá, ocuparem lugares de destaque na sociedade. Todavia, citando Marcos Bagno: “Enquanto vivermos numa estrutura social cuja existência mesma *exige desigualdades sociais profundas*, toda tentativa de promover a ‘ascensão social’ dos marginalizados é, se não hipócrita e cínica, pelo menos de uma boa intenção paternalista e ingênua” (2015, p. 107). Digamos também: mesmo que bem-intencionado, se o ato não propõe a emancipação das partes envolvidas – negando, sobretudo, às pessoas oprimidas o direito ao protagonismo – só aprofunda a opressão e o silenciamento.

Felizmente, os modelos tradicionais não possuem uma palavra definitiva sobre métodos pedagógicos. Como dissemos, há projetos educacionais em disputa. Ao contrário do que parece, as forças humanistas estão longe de serem dispersas. Tanto que o nome de Paulo Freire resiste como patrono da educação brasileira, mesmo após o ataque ostensivo da ala conservadora (leia-

se: *ideológica*) do grupo político que governou o Brasil nos últimos quatro anos [2019-2022]. Seu pensamento, inclusive, é referência nas licenciaturas de praticamente todas as universidades públicas e boa parte das particulares, Brasil e mundo afora. Ainda no fim do primeiro mandato do governo Lula se constatava que: “as condições de letramento oferecidas tradicionalmente pela escola, no entanto, não são estabelecidas com base num conjunto coerente de princípios teóricos e metodológicos, mas quase sempre são fruto da intuição e da criatividade dos docentes” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 69). A partir de uma pesquisa da Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que recolheu os dados – dissertações e teses realizadas com base em referenciais da pedagogia freireana – de, pelo menos, quatorze Programas de Pós-Graduação situados em dez estados brasileiros, constatou-se que: “particularmente no presente contexto de reformas educacionais neoliberais e neoconservadoras [...], há uma comunidade considerável de intelectuais e práticos interessada no exame crítico, na extensão criativa e na aplicação imaginativa das ideias de Freire” (SAUL, 2016, p. 12). Interesse que nasce, certamente, nas bases populares, mas que vem também desses docentes criativos e suas experiências, angústias e vivências de sala de aula.

Dito isso, nossa proposta é pensar, em primeiro lugar, uma educação literária libertadora. De acordo com Rita Cavalcante: “se ensina e se aprende a ensinar literatura somente quando ela é viva, isto é, é entendida como uma experiência (trans)formadora dos sujeitos” (2018, p. 131). Ora, na chamada base comum do currículo do Novo Ensino Médio, a Literatura passou a compor os conteúdos de Língua Portuguesa, componente que, junto com a Matemática, ganhou ainda mais relevância (dado que se confere, por exemplo, pelo número maior de aulas, em detrimento das demais<sup>35</sup>), tornando-se ambas as únicas disciplinas obrigatórias nos três anos do curso (BRASIL, 2017, p. 470). Herança que vem do período do regime militar: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (BRASIL, 1971, Art. 4, § 2º). Os propósitos – recordemos – são aqueles já assinalados. Entretanto, ao contrário da ausência reconhecida pelos próprios PCN (BRASIL, 1999, p. 144), a literatura não somente é lembrada pela BNCC, como adquire uma nova função:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de

---

<sup>35</sup> No currículo gaúcho, cada turma de Ensino Médio da Rede Pública tem quatro períodos semanais de Língua Portuguesa e sete de Matemática, contra apenas um de História, Geografia, Química, Biologia, entre outras.

sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2017a, p. 138)

Obviamente, essa nova função é extremamente conveniente a um rentável mercado editorial, ainda mais no momento em que este enfrenta forte concorrência de plataformas de *streaming* e outras mídias digitais. Desde que foi criado, em 1997, o *Programa Nacional Biblioteca da Escola* (PNBE), visando, em tese, a promover o acesso à cultura e incentivar estudantes e professores à leitura por meio da distribuição de livros em escolas públicas, tornou o governo federal um dos principais consumidores de literatura do país. Contudo, embora se sobressaia esse seu aspecto, notoriamente vantajoso para o comércio, o programa tem o mérito de conferir alguma centralidade, ao menos em âmbito educacional, à produção cultural escrita na esfera nacional.

Ademais, o afrouxamento do determinismo programático imposto pelo outrora rigoroso sistema bio-historiográfico voltado para os vestibulares abre um enorme leque de possibilidades. A prevalecerem os interesses das forças dominantes, a tendência é manter o aspecto acrítico da prática de leitura, reduzindo-a ao gozo pessoal e privado. Afinal, como constatou Leahy-Dios: “não faz parte dos currículos o processo de facilitar aos alunos o acesso às condições de produção do conhecimento, aos modos de leitura, conseqüentemente impedindo-os de participar ativamente na sociedade, para poder intervir nos discursos dominantes de sua cultura” (2004, p. 10). Entretanto, é perfeitamente possível, a partir da concepção de literatura concentrada no leitor-fruidor, pensar os jovens como sujeitos, que se envolvem com o texto, decifram seus sentidos, respondem às demandas etc. Em outras palavras, proporcionar, através da leitura, uma formação crítica, social, “humanizadora, transformadora e mobilizadora” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 10).

Vale destacar que essa ambiguidade presente na BNCC acontece porque a disputa entre os projetos educacionais também perpassa a sua elaboração. Ao passar por três versões, o documento incorporou princípios de todas as vertentes envolvidas em seu processo, sendo que nas duas primeiras foram ouvidos professores e especialistas de universidades. Logo na sua introdução, por exemplo, é dito que o documento “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017a, p. 7). Adiante, sua redação deixa transparecer uma visão aparentemente mais engajada da arte da palavra.

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas

a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (BRASIL, 2017a, p. 499)

As instituições responsáveis pela revisão final deixaram passar, ao que tudo indica, aquilo que não atrapalhava suas intenções privatistas. Graças a essas “brechas” é que podemos fazer mais do que simplesmente sonhar com a construção de outro mundo possível.

Uma das conclusões mais óbvias sobre tudo o que vimos até aqui é que educar é um ato político. Ora, a história da construção da BNCC não só reforça isso como nos chama à ação. O verbete *política* e seus correlatos aparecem mais de trezentas vezes no documento, muitas vezes propondo a participação dos corpos docente e discente na comunidade escolar e na sociedade. Por um lado, devemos atuar conscientes das regras do jogo. Conforme Leahy-Dios: “é preciso questionar a expectativa de que a educação literária ilumine objetivos democráticos em um sistema escolar marcado por um modo autoritário” (2004, p. XXXII). Mas isso não significa necessariamente um impedimento. Pelo contrário, trata-se de um alerta. Se quisermos transformar a realidade através da educação literária, atuando dentro do jogo democrático, começemos por entender que só é possível a “leitura da palavra e do mundo, desde que as agendas educacionais permitam à literatura tal papel” (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXIX). Ao subordiná-la aos estudos de Língua Portuguesa, há o risco de que prevaleça uma concepção tecnicista e instrumental do ensino da língua, atrelada a um pensamento acrítico, secundário, similar ao que se propôs a partir da década de 70. Cabe aos humanistas, neste caso, politizar as discussões, como vimos acima (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019).

Nessa tarefa, devemos nos lembrar de que não se desenvolve a consciência crítica sem uma rigorosa formação ética e estética (FREIRE, 2006, p. 32). Ademais, se a educação literária perde muito de seu sentido original quando utilizada como pretexto para os estudos linguísticos, o mesmo não se pode dizer da colaboração dos estudos literários para as pretensões de uma educação linguística.

Compreender que quando se ensina literatura sempre se está ensinando língua portuguesa (e que o contrário nem sempre é verdadeiro) abre possibilidades mais amplas de formação, tanto dos estudantes de Educação Básica quanto de seus professores. Quando tornado centro, o texto literário é ponto de partida e ponto de chegada, ou seja, ele não é usado como um pretexto – para ensinar periodização, para ensinar gramática, por exemplo – nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Assim, ao propor a educação literária, inevitavelmente, se está propondo a educação linguística. (CAVALCANTE, 2018, p. 131)

De modo similar, assim se referem as OCEM – com base nos princípios do letramento literário – à literatura: “Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua” (BRASIL, 2006, p. 49).

Ora, esse “participante do jogo” é o outro elemento que devemos levar em conta nessa “queda de braço” pedagógica. Nas palavras de Paulo Freire: “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (2006, p. 59). Ora, ignorar as potencialidades do jovem como ator político implica, necessariamente, igualar-se, em princípio, à pedagogia tradicional. “Ainda que a palavra não possa faltar ao docente, ela também não pode faltar ao discente, pois somos, ambos, educadores e educandos, sujeitos de cultura” (TEIXEIRA, 2014, p. 15). Aqui entra em cena o método dialógico de Paulo Freire, no qual “o mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*” (FREIRE, 1987, p. 78). Mas neste diálogo não se conjuga apenas o verbo *pronunciar*. Como diz Inês Teixeira: “Entendo que deveríamos ser, mais do que profissionais da palavra, os profissionais da escuta” (2014, p. 16). Deve-se, pois, estabelecer o jovem em formação como sujeito de direitos, com inteligência, vontade e especialmente voz própria.

A experiência participativa representa uma das formas de os jovens vivenciarem processos de construção de pautas, projetos e ações coletivas. Além disso, a experiência participativa também é importante por permitir aos jovens vivenciarem valores como os da *solidariedade* e da *democracia* e por permitir o aprendizado da alteridade. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 121 – grifos dos autores)

Lembrando que “a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles” (FREIRE, 1987, p. 53), devemos garantir, dialogicamente, que o *outro* – neste caso, o *jovem* – seja, isto é, resista, sobretudo pelo direito à palavra, uma vez que “existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 1987, p. 78). “Em síntese, ao falar em Pedagogia das Juventudes, estamos nos referindo aos princípios e metodologias que informam e dão vida, boniteza, como diz Freire, a uma determinada prática educativa desenvolvida *com* jovens” (NONATO *et al.*, 2016, p. 250 – grifos meus). Para isso, “é preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue” (FREIRE, 1987, p. 79), pois a ação “em-vez-de”, isto é, *por* eles vedam qualquer possibilidade de libertação. Além do mais:

Com esse novo olhar – o jovem como *sujeito de direitos* –, os problemas que o atingem podem ser vistos como expressão de necessidades e demandas não atendidas. Isso pode resultar no reconhecimento de um campo de direitos que desencadeie novas formas e conteúdos de políticas públicas e, principalmente, práticas que reconheçam a juventude nas suas potencialidades e possibilidades e não apenas a partir de seus problemas. [...] Se nos apegarmos a modelos negativos e socialmente construídos, correremos o risco de produzirmos imagens em negativo de nossos jovens. Esse é o caminho que leva à construção de uma educação pelo “caminho da falta”. Ou seja, enfatizar os aspectos negativos e peças idealizadas que faltariam para compor o nosso tipo ideal de jovem. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 108 – grifos dos autores)

### 1.5. A respeito das literaturas autorizadas

Falando em direitos, por ocasião do movimento de redemocratização do país e da promulgação da Constituinte de 1988 (e dos, daí decorrentes, debates sobre a dignidade da pessoa humana), Candido escreveu um ensaio denominado *O Direito à Literatura* ([1988] 2004). Usando os conceitos do sociólogo francês Louis-Joseph Lebret, “fundador do movimento Economia e Humanismo” (CANDIDO, 2004, p. 173), o brasileiro procurou diferenciar os bens compressíveis dos incompressíveis<sup>36</sup>, estabelecendo os últimos como direitos humanos indispensáveis tanto à sobrevivência física quanto à integridade espiritual dos indivíduos. Segundo ele: “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, 2004, p. 174). Sendo assim, a fabulação (de modo especial, a criação e a fruição estéticas), como todo bem incompressível, é uma necessidade que não pode ser negada, sob pena de “mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 2004, p. 186).

Por esse prisma, a defesa da manutenção da literatura e da arte no currículo escolar torna-se um elemento crucial na luta por uma educação humanitária. Por outro lado, examinando a questão pelo viés da emancipação juvenil, é importante ressaltar, no pensamento candidiano, a necessidade tanto da literatura sancionada pela cultura dominante quanto da “que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante” (CANDIDO, 2004, p. 175). Nesse sentido, são literárias “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2004, p. 174). Aparentemente, nisso concorda a BNCC quando propõe, como objetivo da progressão das aprendizagens e habilidades de Língua Portuguesa:

a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, *games* etc. (BRASIL, 2017a, p. 500)

Essa abertura não tem apenas o mérito de expandir o rol das possibilidades de leitura em sala de aula. Ela também promove a visibilidade de literaturas até aqui chamadas de

---

<sup>36</sup> Segundo o dicionário *online* Michaelis: “(fig.) Que não se pode coagir ou reprimir; incoercível, irreprímível” (INCOMPRESSÍVEL, 2015).

*marginais*. É o caso dos textos decoloniais ou identitários, que se encontram aparentemente *autorizados*, pela primeira vez, em um documento nacional.

Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (*slams*, vídeos de diferentes tipos, *playlists* comentadas, *raps* e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, *best-sellers*, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil. (BRASIL, 2017a, p. 524)

Indubitavelmente, um passo importante, não obstante seja possível perceber ainda uma hierarquização dos textos literários (e talvez não devamos colocar essa na conta dos redatores finais). O papel principal continua reservado às literaturas brasileira e portuguesa submetidas a uma tradição “constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas” (BRASIL, 2017a, p. 523). A elas deve ser dedicado, para além da fruição e conhecimento, um estudo “mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais”.

Nesse sentido, a tradição literária tem importância não só por sua condição de patrimônio, mas também por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores. Além disso, tais obras proporcionam o contato com uma linguagem que amplia o repertório linguístico dos jovens e oportuniza novas potencialidades e experimentações de uso da língua, no contato com as ambiguidades da linguagem e seus múltiplos arranjos. (BRASIL, 2017a, p. 523)

Não se diz das literaturas decoloniais ou identitárias que elas sejam “capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores”. Por quê? De que valores estamos falando? Valores para quem? A literatura canônica é também designada clássica, tratando-se estes termos como se fossem sinônimos. Etimologicamente, *kanon* (grego) é linha (ou vara) de medida – dando a ideia de que as obras são selecionadas de acordo com algum critério, uma “régua”; já *classicus* (latim) significa “da mais alta classe, de elite” – indicando que régua é essa. Segundo Leahy-Dios, esses valores, em relação aos estudantes das classes trabalhadoras – público-alvo da escola pública – “estão situados em um processo ideológico-social ambíguo e desorientador em seu movimento e destino. Eles exercem um monopólio soberano dos meios de legitimação discursiva que, conseqüentemente, pode absorver, transformar e neutralizar o impulso político” (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXXIV) desses jovens. Esse tipo de diferenciação pode esvaziar o teor sociopolítico das literaturas “marginais” – ou melhor: *marginalizadas* –, fazendo delas uma

espécie de concessão pedagógica, um “mimo” para que os estudantes se interessem pelas aulas e passem a prestar atenção no que realmente interessa.

Para evitar essa dicotomia, é preciso considerar toda atividade de fabulação em sentido candidiano. A hierarquização (alta e baixa literatura) reforça o conceito da *metáfora social*, mas pelo viés autoritário, útil desde sempre às elites, sejam elas culturais, políticas ou econômicas. Com o neoliberalismo não é diferente. Para combatê-lo, não basta que todos tenham acesso aos mesmos textos. É preciso, em primeiro lugar, reconhecer-se como sujeito de direitos – a fabulação sendo um deles. Passo seguinte, é preciso entender também de onde se lê e que consequências tem isso para a comunidade. Deve-se, portanto:

Formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo. (COSSON, 2020, p. 12)

Ir além da escola. Viver o mundo. Ser em comunidade. Essas premissas têm o potencial de abalar estruturas e posições há muito sedimentadas nos mais diferentes métodos de ensino. Ao relacionar estudos literários e práticas sociais, o que se propõe é uma transgressão<sup>37</sup> de fronteiras. O sistema educacional deixa de ser um momento de suspensão para se tornar parte integrante da vida real – que, por sua vez, deixa de ser aquela vivida “lá fora”. Nesse sentido, a proposta de letramento literário – que veremos no próximo capítulo – é revolucionária, ou, como diria Paulo Freire (1987, p. 25), radical<sup>38</sup>. Todavia, ressalve-se que:

Propor práticas para a educação literária implica na consciência de desnaturalizar uma prática continuada que castra a potência da literatura quando retira fragmentos de textos literários para exemplificar regras gramaticais, de um lado, ou, de outro, foca apenas no discurso sobre a literatura. (CAVALCANTE, 2018, p. 132)

Reforçando o que disse Candido, todas as pessoas têm o direito (e a necessidade) de *fruir* os textos literários. Reduzir a leitura a fins meramente didáticos<sup>39</sup> prejudica a capacidade de afeto da obra, o que praticamente elimina seu potencial transformador. Em suma, a fruição é uma oportunidade ideal para o exercício de um modelo de educação literária libertadora e emancipatória, desde que se tenha em mente o seguinte:

<sup>37</sup> Em minha Dissertação, refleti sobre como os estudos decoloniais (Mignolo, Dussel, Chakrabarty, entre outros) desenvolveram toda sua epistemologia em torno do conceito *trans-* (POSSATO JR., 2017, p. 42-48), visando à possibilidade da transgressão de fronteiras e limiares (tanto territoriais quanto epistemológicos). Também aqui procurarei aplicar o termo sempre nesse mesmo sentido.

<sup>38</sup> Para o pedagogo, o conceito de radicalização opõe-se ao de sectarização. Esta é castradora, mítica, por isso mesmo alienante e, portanto, acrítica. A radicalização, ao contrário, é libertadora, uma vez que, dado o seu viés crítico, enraíza, isto é, engaja a pessoa na sua decisão de transformar a realidade concreta, objetiva.

<sup>39</sup> Muitas vezes, o foco não é nem na obra, mas nas questões que lhes são periféricas, como os costumes peculiares de seu autor, por exemplo.

Aproximar leitura do cotidiano dos estudantes, evidenciando seu caráter contraditório e humanizador, desfaz a perspectiva elitista, tradicional, à qual comumente se associa o ensino da literatura e faz com que esta seja tomada efetivamente como bem incompressível do qual fala Candido (2011). Mais do que o prazer, também importante, esse gesto dá visibilidade e voz para os alunos, leitores-autores. Romper com a tradição, no Brasil, pois, significa romper com a continuidade e com a naturalização de práticas e falas que definem uma única verdade. Verdade próxima aos vencedores, aos donos do poder. (CAVALCANTE, 2018, p. 132)

## 1.6. Dos jovens e suas manifestações culturais e artísticas

Toda literatura deve ser, portanto, igualmente fruída, estudada, problematizada, vivida e... produzida. Sim, produzida. Segundo Magda Soares: “A escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.” (2009, p. 17). Neste caso, é importante verificar como se dá a relação dos jovens estudantes com a produção textual, sobretudo literária, lembrando que, de acordo com o autor de *Preconceito Linguístico*:

A grande tarefa da educação linguística contemporânea é permitir, incentivar e desenvolver o *letramento* dos alunos, isto é, a plena inserção desses sujeitos na cultura letrada em que eles vivem. Esse é um dever da escola e um direito de todo cidadão, de toda cidadã. E para que isso aconteça, para que as pessoas possam ler e escrever bem, elas têm que ler e escrever, ler e escrever, ler e escrever, reler e reescrever, rerreler e rerreescrever... (BAGNO, 2015, p. 101)

Como já vimos, é possível propor a educação linguística por meio da educação literária (CAVALCANTE, 2018). Sendo assim, a produção textual é, sem dúvida, uma função digna de uma educação literária que se pretenda libertadora e emancipatória. Lembremo-nos, todavia, do projeto nacional de alfabetização em massa e da importância social da escrita para o processo de industrialização e urbanização. Devido a isso, “praticamente todas as transações humanas de nossa sociedade letrada passam, de uma maneira ou de outra, pela escrita, mesmo aquelas que aparentemente são orais ou imagéticas” (COSSON, 2020, p. 16). Tendo em mente as implicações dessa proposta, convém reforçar o quanto o letramento é importante, especialmente para a parcela mais pobre da população. Como disseram Bagno e Rangel, “não é simplesmente ‘ensinar a ler e a escrever’, mas criar condições para que o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa” (2005, p. 69). Isso é fundamental, “uma vez que a inserção na sociedade letrada é requisito indispensável para a construção da cidadania e de uma sociedade democrática, além de constituir direito inalienável do cidadão” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 69).

Ocorre que os jovens, ocasionalmente, escrevem. E não só como tarefa escolar. É sobretudo pelas manifestações culturais e artísticas – de modo especial: o teatro, a música e a literatura – que eles buscam se livrar das amarras institucionais da sociedade e expressar seus sentimentos e sua forma de ver o mundo.

Os compositores de *rap* e *funk* das periferias pobres e marginalizadas, por exemplo, fazem absoluta questão de compor suas letras sem se preocupar se serão aceitas ou não pelas classes privilegiadas da sociedade, pelas “pessoas de bem” e pelas noções de “bom gosto” que elas impõem, ou tentam impor, às outras classes sociais. Isso, para eles, é mais do que simplesmente “adequado”: é uma arma na luta deles contra os terríveis preconceitos sociais que pesam sobre a imensa maioria da nossa população. (BAGNO, 2015, p. 185)

E é importante que, apesar de *não-autorizados*, eles se expressem. Infelizmente, o preconceito existe, e é estrutural. A repulsa não se limita à adequação linguística ou à estética visual. Dificilmente se reconhece no jovem a capacidade de produzir, a partir de sua própria vivência, um trabalho consistente e socioculturalmente validado.

Talvez aí resida o cerne dos problemas pedagógicos, uma questão comum à leitura da produção literária do alunado: *permitimos* que eles escrevam *sobre* textos, mas não seus próprios textos, e muito menos, que sejam vistos como *autores* (que Kress estabelece como categoria diferente da de *escritores*: aqueles seriam capazes de uma apreciação consistente e de uma produção textual crítica); a produção escrita na escola raramente é lida como intercâmbio válido de experiências culturais ou de reflexões significativas. (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXIX – grifos da autora)

De acordo com Dayrell e Carrano (2014), a década de 90 deu aos jovens brasileiros uma nova forma de visibilidade. Assim, passaram a usar a dimensão simbólica e expressiva como forma preferencial de comunicação. Seus comportamentos, atitudes e posicionamentos, diante de si mesmos e da sociedade, foram traduzidos por meio da música, da dança e do vídeo, dentre outras *linguagens culturais*. Desse modo, os jovens se agregavam “para trocar ideias, ouvir um som, dançar, dentre outras diferentes formas de lazer e de expressividade pública” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 115). Contudo, havia uma pequena parcela composta por jovens que, mais do que meros fruidores, tornaram-se verdadeiros produtores culturais, “agrupando-se para produzir músicas, vídeos, danças ou mesmo programas em rádios comunitárias” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 115). Tanto nas periferias quanto nos grandes centros urbanos, era possível encontrar jovens das classes mais populares “se colocando como trabalhadores da cultura, inserindo-se em um circuito cultural alternativo que envolve produtores culturais, produtores musicais e seus pequenos estúdios, inúmeras rádios comunitárias, shows e eventos, dentre outros” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 115).

Isso, porém, aconteceu – e ainda acontece – fora dos muros da escola. Os espaços privilegiados dessas ações são as ruas, as praças, enfim, o cenário urbano. E quando suas

performances são trazidas para o ambiente estudantil, é sempre na condição do exotismo e do estranhamento. Mesmo os jovens que ali estudam, sentem-se estranhos ao lugar quando, porventura, é seu grupo – o grupo do qual fazem parte – que resolve se apresentar. Seu sentimento de pertença está onde eles podem se expressar, sem castrações.

Por meio da produção dos grupos culturais a que pertencem, muitos deles recriam as possibilidades de entrada no mundo cultural além da figura do espectador passivo, ou seja, como criadores ativos. Por meio da música ou da dança que criam, dos shows que fazem ou dos eventos culturais que promovem, eles colocam em pauta, no cenário social, o lugar do jovem, principalmente no caso dos mais empobrecidos. Para esses jovens, muitas vezes destituídos por experiências sociais que lhes impõem uma identidade subalterna, o grupo cultural é um dos poucos espaços de construção da autoestima, possibilitando-lhes identidades positivas. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 116)

E no ambiente escolar, como funciona? De acordo com Leahy-Dios, no sistema tradicional do fim do século XX, “o aluno de literatura tem a tarefa de traduzir sua experiência de literatura em termos intelectuais, assimilá-la a um esquema coerente que seja racional, *para ser considerada conhecimento*” (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXV – os grifos são meus). A situação não parece diferir muito do início do mesmo século, conforme queixa de Cyro dos Anjos [1906-1994], falando de sua experiência com uma prova de português realizada praticamente há um século, quando ele e seus colegas de turma eram “marmanjos espinhentos, de ar abobalhado, que se escanchavam pesadamente nas carteiras”:

Conquanto me sentisse apto a escrever da minha lavra, eu não desdenhara de reter na memória as chapas fornecidas para a composição. E, ao ser sorteado o tema As quatro estações, lancei no papel, sem pestanejar, a minuta do Morais. Nem sequer omiti o verso camoniano que o mestre nos dera a copiar e que cantava a primavera, quando “o céu da fresca terra se namora”. Arranquei um plenamente, mas volvi à casa melancólico, por não ter produzido algo do próprio estro. (ANJOS, 1979, *apud* ZILBERMAN, 2009, p. 14)

O mais curioso, porém, é que essa visão, em tempos de Reforma do Ensino Médio, permanece exatamente a mesma (nos estabelecimentos onde ainda se mantém a Literatura no currículo, obviamente): aos estudantes não é permitido serem vistos como sujeitos criadores (autores); somente a capacidade de sistematizar o pensamento em um formato específico de crítica literária (no caso brasileiro, aquela bio-históricográfica, acrítica, já mencionada) torna-os aptos à aprovação escolar. Como exemplo, destaco uma atividade de um dos livros didáticos destinados ao Ensino Médio da escola pública para o triênio 2018-2020:

A valorização da figura do índio pelos escritores românticos europeus, por influência de Rousseau, está presente também no Romantismo brasileiro. Leia o boxe “Rousseau e a crítica à sociedade” e identifique no herói do poema “I-Juca-Pirama” elementos relacionados ao mito do bom selvagem. (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 20)

O autor e a editora, embora de grande relevância no cenário nacional, são o que menos importa nesta explanação. A linha pedagógica é a mesma nos outros livros didáticos aprovados para o mesmo período. A atividade consiste em chegar a uma interpretação *autorizada* da obra – aliás, de um fragmento – tendo como apoio as tradicionais referências biográficas e históricas (neste caso, são apresentadas noções sobre Gonçalves Dias, Lord Byron, Rousseau, as invasões napoleônicas e a independência do Brasil). Não há, em nenhum momento, confronto com a realidade do estudante, tampouco estímulo à produção de algo original (como suas próprias reflexões sobre o texto que lhe é apresentado, por exemplo).

Em suma, quer-se do jovem que fale, não que pense. E se for para pensar, que seja na solução de problemas *dados*. Nada de questionar, principalmente as estruturas. Contudo, parafraseando uma expressão corrente nos movimentos de Educação Popular, o jovem sabe que sabe. Quando a escola admite isso, é sempre seguido de um “mas...” Ora, se a *luta* está na raiz etimológica do *protagonismo* e na base ideológica da *Pedagogia do Oprimido*, então está mais do que na hora de ouvirmos e darmos eco à voz e à luta dos jovens.

## 2. LITERATURA E TEATRO NA ESCOLA: O ENCONTRO DE ARTES MARCIAIS

*No mundo que se pretende robotizar, a obra de arte perde a razão de ser e dá lugar ao produto único: o Mercado opera em nós a Prótese do Desejo, extirpa nosso desejo e nos implanta o desejo do Mercado.*

*[...] Eu peço: cantemos com a nossa voz, mesmo rouca; bailemos com o nosso corpo, mesmo trôpego; digamos a nossa palavra, mesmo insegura.*

[Augusto Boal, *O Teatro como Arte Marcial*]

Uma curiosidade sobre mim: sou praticante de artes marciais. Apesar da origem militar (especialmente no caso da cultura oriental), elas possuem um *quê* de dança (coreografia) e teatro (*performance*). Além disso, são sempre um *caminho* para algo que nossa compreensão ocidental convencionou chamar de *filosofia*<sup>40</sup> de vida. Elas desenvolvem de técnicas de luta a um rigoroso sistema de disciplina do corpo (educação física) e da mente. São tantas as aptidões, vistas como benefícios pedagógicos, que a sua prática é largamente incentivada, especialmente nas escolas particulares. Mas é justamente pelo caráter artístico e combativo que me sinto particularmente tentado a compartilhar a visão de Augusto Boal sobre *O Teatro [e a literatura] como Arte Marcial* (2003).

Essa metáfora (ou devemos entendê-la em sentido literal?) porta, entre outras, a vantagem de compreender o termo no sentido freireano (mas também boalino) de *luta*. Isso deve ser levado em conta quando nos deparamos, por exemplo, com a pergunta-título do artigo de Regina Zilberman – *Que Literatura para a Escola? Que Escola para a Literatura?* (2009). A questão tornou-se ainda mais crucial no momento em que a implementação da BNCC destituiu a Literatura do *status* de disciplina independente. Isso causou, obviamente, a reação de vários setores culturais, alguns inclusive – poucos, é bom que se diga – defendendo que não só o ensino de literatura deve ser mantido nas escolas, como precisa recuperar o seu “passado glorioso”, segundo o qual (na tradição do Ocidente, pelo menos):

Por mais de 20 séculos, o livro com que lidavam os estudantes privilegiava o estudo da linguagem verbal. A retórica e a gramática originalmente incluíam o conhecimento da tradição literária – eis as disciplinas fundamentais, ao lado da matemática e, entre os gregos, da ginástica, que formavam o cidadão, cujas habilidades começavam pelo domínio da fala e da escrita. (ZILBERMAN, 2012, p. 171).

Está se falando aqui, obviamente, da escola que tem suas raízes na Antiguidade grega (chamada *clássica* – de *classicus* [latim]: “da mais alta classe”). É também de lá que vem a tradição do Teatro (de *théatron* [grego]: “lugar para olhar”). Como o são, aliás, todas as

<sup>40</sup> Assim como se convencionou usar os termos latinos *artes* e *marciais*. Boa parte das técnicas orientais é autodenominada “dô”, *caminho* (*karatedô* = caminho dos pés e das mãos; *taekwondo* = o mesmo que *karatê*, só que em coreano; e ainda tem *judô*, *aikidô* etc.).

linguagens enfatizadas no currículo escolar de Artes (que compreende, além do Teatro, a Dança, a Música e as Artes Visuais [BRASIL, 2017a, p. 193]). Brincando com a ideia de familiaridade, Taís Ferreira cria a imagem de uma árvore genealógica para explicar o grau de “parentesco” entre elas. Nesses termos, “a literatura poderia ser considerada uma namorada do teatro, já que teatro e literatura, ainda que não precisem necessariamente um do outro, têm uma relação intrínseca ao longo da história do teatro, uma relação de flerte intenso, de noivado ou até de casamento” (FERREIRA, 2016, p. 12).

Explorando a metáfora, pode-se dizer que poucos relacionamentos têm sido tão duradouros, “na saúde e na doença, na alegria e na tristeza” (conforme o adágio popular). Observando, por exemplo, a literatura: até boa parte do século XX, ela foi considerada “diversa e *superior* aos demais empregos dados à linguagem verbal” (ZILBERMAN, 2012, p. 190 – grifo meu). Quando o Brasil começou seu processo de industrialização e conseqüente urbanização, um dos efeitos da obrigatoriedade do ensino regular foi tornar a cultura (que engloba literatura e teatro) acessível a todas as pessoas. Imediatamente, surgiram críticas de que “isso a vulgariza e provoca o rebaixamento geral de sua qualidade, *conforme as acusações formuladas pelos teóricos da indústria cultural*” (ZILBERMAN, 2012, p. 62 – grifos meus). Reforça o seu argumento o fato de que os textos literários se transformaram em produto processado e “enlatado” em livros didáticos.

O conceito de literatura aí proposto isola uma parte – o texto – do todo, o livro, produto material que congrega autor e obra, sociedade e mundo representado, cultura e economia. A literatura fica de fora da escola, reproduzindo-se, nesse jogo de empurra, o processo de sua elitização (ZILBERMAN, 2012, p. 186).

Essa situação, que perdura até os nossos dias, coloca literatura e teatro no mesmo patamar: ambos circulam marginalmente no meio popular, pomposamente entre a elite (intelectual, não a econômica) e subestimados entre os saberes escolares. Não por acaso, Zilberman alerta para a necessidade da *ação cultural* como “uma práxis política, logo, transformadora” (2012, p. 63). Não se trata apenas de democratizar o acesso à leitura, fazendo dela um hábito escolar, mas de “estimular uma perspectiva crítica e atuante, segundo a qual o leitor se singulariza, porque se posiciona não apenas diante do objeto livro colocado à sua frente, mas perante o mundo que ele traduz” (ZILBERMAN, 2012, p. 64). Paulo Freire disse algo similar ao reunir uma série de textos produzidos de 1968 a 1974, sob o título *Ação Cultural para a Liberdade* ([1975] 1981). Desmascarando a falácia da educação de base ideologicamente neutra (de onde nasceu a ideia do Escola sem Partido), o pedagogo reclama a urgência de uma educação que “já não é a repetição mecânica de ba-be-bi-bo-bu nem a memorização de uma palavra alienada, mas a difícil aprendizagem de nomear o mundo” (FREIRE, 1981, p. 39).

Partindo dessa premissa e olhando para a realidade concreta que nos cerca, chegamos a pelo menos uma conclusão: o mundo nomeado pelos dominadores não é um mundo de muitas oportunidades para os dominados. Daí, a exigência de uma *ação cultural* pautada por pessoas oprimidas para a libertação de pessoas oprimidas.

Voltando esse olhar para o momento atual, de implementação da BNCC e consequente Reforma do Ensino Médio, que mede o conhecimento pelo *saber fazer* (habilidades e competências), fator determinante para a orientação do protagonismo juvenil, talvez seja necessário revisitar o tal “passado glorioso” da literatura e das artes. Afinal, mantê-las no currículo passa por compreender – e, se necessário, resgatar ou ressignificar – sua função. Ter essa visão panorâmica é fundamental para contra-atacar, por meio da *luta* (esse termo tão caro a Paulo Freire e, ao mesmo tempo, presente na etimologia do termo *protagonismo*) e da resistência<sup>41</sup>, a agenda dos grupos econômicos que, buscando sequestrar a fonte do saber, produzem uma massa estudantil alienada e dependente, não só reafirmando, como potencializando as desigualdades sociais. Sua proposta, inclusive, não consegue nem ser democrática (como alardeia ser), “visto que não há a obrigatoriedade de os estabelecimentos de ensino oferecerem todos os itinerários” (FÁVERO; CENTENARO; SANTOS, 2022, p. 6), o que torna o acesso ao conhecimento ainda mais limitado, aprofundando a exclusão e a desigualdade no sistema educacional brasileiro. Convém, portanto, verificar a História para averiguar qual a possibilidade da literatura e do teatro “esquentarem” sua relação e tornarem fecunda uma educação que, promovendo a *ação cultural*, emancipe e visibilize os jovens de escola pública.

## 2.1. Breve histórico da educação literária

Começemos por uma máxima do senso comum: o povo brasileiro não gosta de ler. Trata-se de um problema aparentemente inegável, ainda mais quando percebemos que: o estudante não está disposto a *aprender a gostar* do que o conteúdo programático tradicional tem a oferecer (os chamados clássicos)<sup>42</sup>; a literatura parece ser ainda mais inútil quando observamos sua relevância nos exames nacionais de ingresso ao Ensino Superior. Basta ver que, de acordo com um grupo de estudos do Instituto de Letras da UFRGS, orientado pelo prof.

---

<sup>41</sup> Como, aliás, fazem colegas que, forçados a assumir determinados conteúdos dos itinerários formativos para completar sua carga horária, encontraram um meio de manter a literatura, a filosofia, a sociologia e outras disciplinas ativas no currículo escolar.

<sup>42</sup> Segue relato de estudantes colhido pelos próprios PCN: “Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato.” (BRASIL, 1999, p. 138).

Augusto Fischer, dentre as poucas perguntas que caíram no ENEM, de 1998 a 2010, “as aulas de literatura são dispensáveis para se responder a cerca de 80% das questões, as quais, em sua maioria, só exigem do aluno a interpretação direta de um texto, geralmente um poema” (FISCHER *et al.*, 2012, p. 118). Mas será mesmo que o povo não gosta de ler? Esse é um problema cultural ou estrutural? E a importância da literatura se mede pela quantidade de questões que caem no ENEM/vestibulares? Essas questões nos levam a refletir, no mínimo, qual a função do ensino de literatura no currículo escolar.

Para essa tarefa, talvez seja necessário (re)visitar a concepção de educação literária ao longo dos tempos. Segundo Zilberman, o estudo da literatura era essencial à escola grega da Antiguidade por sua dupla função: levar os estudantes a “dominar o código verbal” (2009, p. 12) (estabelecido pelo próprio cânone literário); e “transmitir regras e princípios a serem absorvidos pelos futuros cidadãos” (ZILBERMAN, 2009, p. 12). A literatura desempenhava, portanto, importante papel na formação da elite grega. A partir dela, esperava-se que o alunado absorvesse “o panteão formado por autores e títulos, que lhe fornece modelos de escrita e de conduta, a serem reproduzidos na qualidade de condição para a inserção no sujeito naquela tradição não apenas artística, mas também ética e comportamental” (ZILBERMAN, 2009, p. 15). Ao citar a influência desse tipo de educação sobre autores como Manuel Bandeira e Cyro dos Anjos, Zilberman reforça o papel elitista da educação literária e demonstra como “herdamos com pequenas alterações” um modelo e o mantivemos vigente, pelo menos, até o início do século XX (ZILBERMAN, 2009, p. 12).

No que diz respeito ao código verbal, de fato, o fundamento (não no sentido de origem, mas de base, alicerce) de praticamente todos os idiomas ocidentais modernos é a literatura. Da língua italiana, diz haver três fundadores: Petrarca [1304-1374], Boccaccio [1313-1375] e Dante [1265-1321]; o espanhol é conhecido como a língua de Cervantes [1547-1616]; o francês, como a língua de Molière [1622-1673]; o inglês remete a Shakespeare [1564-1616]; e a última flor do Lácio é também a língua de Camões [1524-1580]. A educação baseada na literatura forjou o projeto de identidade de praticamente todas as jovens nações ocidentais, produzindo a unidade por meio da normatização da língua e do comportamento dos jovens (frisemos: da elite). Nessa dupla função manteve-se mesmo séculos depois do advento do sistema educacional coletivo, público e obrigatório.

Nesse contexto, o que se deu na América colonial foi um caso à parte. No Brasil, por exemplo, até o início do século XVIII, falava-se uma língua geral, muito mais próxima do idioma dos nativos indígenas do que do português. Longe de se oporem a isso, os padres jesuítas produziam teatros catequéticos (considerados as primeiras produções literárias – ao menos de

caráter ficcional – em terras americanas), nos quais “utilizavam a *língua geral amazônica*, de base tupinambá, para catequizar os índios brasileiros” (BAGNO, 2003, p. 78). Mesmo não visando diretamente à educação literária, a obra jesuítica cumpria com os requisitos de sua dupla função, pois tanto estabelecia um padrão linguístico como uma conduta moral (catequética). Entretanto, faltava-lhe o essencial: alinhar-se aos interesses do colonizador, que encontrava na língua um meio de controle e dominação<sup>43</sup>. Por isso, e por ser o iluminista Marquês de Pombal [1699-1782] um absolutista, logo, um opositor ferrenho a qualquer influência do poder religioso sobre a Coroa de Portugal, em 1757, foi proibido o ensino de línguas não-portuguesas em toda a colônia.

Essas eram, pelo menos, as razões aparentes. Mas havia ainda um outro motivo – talvez o mais determinante – de ordem socioeconômica:

O processo que levou o português a se tornar hegemônico no território brasileiro teve como principal deflagrador o ciclo econômico do ouro. [...] entre 1701 e 1760, um verdadeiro êxodo de portugueses se dirigiu para a colônia americana em busca das riquezas proporcionadas pelo ouro. (SILVA-REIS; BAGNO, 2016, p. 93)

A necessidade de padronização linguística no Brasil era tanta – e enfrentou tamanha resistência – que “o português só se tornou a língua majoritária do nosso povo depois de um longo processo de repressão sistemática, incluindo o extermínio físico de falantes de outras línguas” (BAGNO, 2003, p. 78). Podemos dizer, aliás, que esse processo se dá ainda hoje. Por trás do fato de que, nas aulas de Língua Portuguesa, a norma padrão, também chamada de *culta* (o que, implicitamente, torna as outras incultas), segue sendo a variação linguística privilegiada, inacessível à parcela mais carente e, portanto, menos instruída da população, está a base do que Marcos Bagno chama de *Preconceito Linguístico*, o qual deriva, como todos os demais, do preconceito social. Infelizmente, a literatura teve, na maior parte do tempo, um papel elitizante nesse processo, uma vez que: “o nosso ensino da língua sempre se baseou na norma gramatical literária de Portugal” (BAGNO, 2015, p. 57). Estamos falando aqui, obviamente, dos clássicos – isto é: Camões, Gil Vicente, Eça de Queiroz, etc. –, cuja linguagem rebuscada ajudou a fundar o mito segundo o qual “português é muito difícil”, argumento que “serve como mais um dos instrumentos de manutenção do *status quo* das classes sociais privilegiadas” (BAGNO, 2015, p. 62).

Pouco mais de meio século depois, a Coroa portuguesa veio para o Brasil, trazendo consigo a Biblioteca Real e a Imprensa Régia. Isso, além de promover maior acessibilidade

---

<sup>43</sup> De acordo, ainda, com o sociolinguista: “Não é mera coincidência etimológica o fato de *padrão* e *patrão* serem duas formas divergentes de uma mesma origem comum: o latim *patronu-*, que tem também a mesma raiz de *paternalismo* e *patriarcalismo*” (BAGNO, 2015, p. 107 – grifos do autor).

aos livros (que começavam a ser impressos em solo americano), ocasionou também um incremento educacional. Começaram a ser publicados materiais didáticos, como a *Leitura para Meninos* (1818), que continha, entre outros, uma “coleção de histórias morais relativas aos defeitos ordinários às idades tenras” (ZILBERMAN, 2012, p. 25). Esse aumento no volume e circulação das produções, todavia, não se converteu necessariamente em melhoria da qualidade ou mudança do propósito a que se prestava a educação literária. Realidade esta que, aliás, seguia a tendência europeia. Segundo a pesquisadora espanhola Teresa Colomer: “Em meios do século XIX, haviam começado a ser escritos em diferentes países livros especialmente pensados e escritos para a etapa escolar, embora sempre levando em conta que sua função principal era a instrução moral” (2007, p. 15). Lá como cá, o incentivo da Coroa portuguesa à leitura visava a formar os filhos da aristocracia local nas letras e, ao mesmo tempo, instruí-los quanto aos costumes e normas comportamentais da corte.

Mesmo quando o Brasil tornou-se uma República, a literatura passou a explorar novas temáticas, consolidou o romance como gênero preferido, deu vazão a formas realistas e mais críticas à sociedade, mas ainda assim não abriu mão de suas clássicas funções. Segundo Zilberman, mesmo com a criação do Ministério da Educação, na década de 30 (Era Vargas), a “leitura dos bons escritores” continuou sendo o meio para a “aquisição efetiva da língua portuguesa”, concorrendo para “acentuar e elevar, no espírito dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística”<sup>44</sup> (ZILBERMAN, 2012, p. 32-33). A única – e importante – diferença foi que a educação literária perdeu, naquele momento, sua condição autônoma, passando a ser – ainda que mantivesse o *status* de disciplinadora da inteligência – uma *auxiliar* para as aulas de redação e estilo, conteúdos doravante sob o cabedal de uma nova matéria chamada *Português*.

Nas décadas seguintes, o avanço industrial e o acontecimento de uma segunda Grande Guerra resultaram em profundas transformações econômicas, geográficas, culturais, sociais e políticas que exigiram, mundo afora, a reestruturação de praticamente todas as instituições (incluindo a escola). De acordo com Colomer (2007, p. 21-22), pelo menos quatro foram os desdobramentos do pós-guerra que provocaram mudanças significativas no sistema educacional na década de 60, especialmente quanto ao modelo de ensino linguístico (o que afetou, enfim e inevitavelmente, as funções da educação literária): a explosão demográfica (*baby boomers*); a “adolescência” como um conceito a definir uma nova categoria social; a massificação das unidades escolares (coletivas, sim, ainda que pensadas, a princípio, para os setores minoritários

---

<sup>44</sup> Trecho das “Instruções pedagógicas para a execução do programa de Português” de 1942, reproduzidas, segundo Zilberman, em um livro didático de português de 1944.

da população); e a transformação dos povos ocidentais, urbanizados, em sociedades da escrita. Nesse cenário, jovens e adolescentes (e crianças) – faixas etárias diretamente ligadas ao universo educacional – mereceram finalmente especial atenção, tornando-se posteriormente público-alvo de um nicho mercadológico de publicações. Entretanto, mesmo que a urbanização tenha aumentado consideravelmente a veiculação de textos impressos, isso não implicou necessariamente uma maior difusão da leitura literária.

Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou, como finalidade para o Ensino Médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. (BRASIL, 1999, p. 15)

Pelo contrário, o grande apelo do momento, no Brasil, recaía sobre a necessidade de alfabetizar a classe trabalhadora. Como afirmou Zilberman, as alterações curriculares do período visavam a “atender às novas circunstâncias sociais – o crescimento da população urbana sendo uma delas – e às aspirações de modernização acelerada do país e rápida inserção dos grupos de baixa renda no processo produtivo e na cadeia do trabalho assalariado” (ZILBERMAN, 2009, p. 15). Sob o comando das Forças Armadas, vieram então as duas primeiras versões da LDB – a Lei nº 4.024, de 1961, sendo logo substituída pela Lei nº 5.692, de 1971. Em ambas as ocasiões, os novos códigos ampliaram o leque de opções no campo da literatura, teoricamente favorecendo a disseminação de conteúdos mais atualizados e métodos menos tradicionais.

Contrapostas a literatura ensinada, representativa do passado, e a situação do estudante no presente, conclui-se que a escola optou, por longo tempo, por uma lógica, digamos, retroativa. Procurou, permanentemente, dar um passo para trás em relação à atualidade, contrariando a época vivida e experienciada pelo aluno. A partir da década de 1970, essa lógica foi substituída por outra, quando se facultou à escola a introdução, em sala de aula, de obras e autores contemporâneos. (ZILBERMAN, 2009, p. 15)

Ainda segundo a pesquisadora: “a literatura infantil constituiu uma das principais beneficiárias da nova metodologia adotada, expandindo a produção e circulação em proporções até então desconhecidas” (ZILBERMAN, 2009, p. 15). O que parecia ser um avanço, porém, respondia

às aspirações de modernização acelerada do país e rápida inserção dos grupos de baixa renda no processo produtivo e na cadeia do trabalho assalariado. Apressando-se em qualificar os novos contingentes populacionais, o Estado aumentou o número de estabelecimentos educacionais, ampliou a faixa de escolarização obrigatória e facilitou o ensino, garantindo, assim, o sucesso, em termos quantitativos, do empreendimento. (ZILBERMAN, 2009, p.15)

Percebe-se, então, que, quando a educação literária chegou, no Brasil, às classes mais pobres, mudou ligeiramente seu foco, deixando de ensinar as letras e os bons costumes, mas

ainda assim destinando-se a moldar o conhecimento e o comportamento das novas gerações, só que desta vez com a preocupação de qualificar o proletariado. Citando uma publicação de 1997 do jornal *O Tempo*, de Belo Horizonte, a professora Magda Soares resgata um artigo no qual a pesquisadora e crítica literária Nelly Novaes Coelho

afirma que, a partir de meados dos anos 70, o livro infantil se tornou “uma leitura que, mais do que simples divertimento, é um fecundo instrumento de formação humana, ética, estética, política, etc.”, e ainda diz que a literatura infantil “oferece matéria extremamente fecunda para formar ou transformar mentes”, pois é “um dos mais eficazes instrumentos de formação dos imaturos”. (SOARES, 2011, p. 19)

A ideia de uma massa tratada como seres eternamente em formação talvez nunca tenha sido tão benéfica a uma elite quanto no período do “milagre econômico” (também conhecido como “anos de chumbo”). Assim, a literatura manteve-se relevante no cenário educacional. Todavia, as obras literárias passaram a ser menos apreciadas pelo seu valor artístico do que por sua nova função escolar. Em nome da “Comunicação e Expressão” (competências desejáveis a partir de então), seus gêneros textuais foram iguados, em importância e utilidade, aos demais gêneros, tais como: “matérias de jornal, histórias em quadrinhos, produtos dos meios de comunicação de massa, audiovisuais e multimídias” (ZILBERMAN, 2009, p. 15). Sem contato com a clássica tradição literária, fazia mais sentido à nova massa estudantil acessar essa variedade textual não com vistas à aquisição de uma experiência estética, mas sob outro pretexto: “O estudo da língua e da literatura é substituído pela prática com textos, obtendo-se virtualmente o resultado almejado: a escola passa a ajudar o aluno a utilizar a linguagem de modo adequado nas diversas situações comunicativas” (ZILBERMAN, 2009, p. 16).

Essas mudanças só se aprofundaram na década de 90. O chamado período da redemocratização do país trouxe uma nova LDB – a Lei nº 9.394, de 1996 – e, com ela, os PCN. Estes não só exaltavam o processo alfabetizador do regime antecessor, como apontavam a necessidade de se continuar nessa direção: “A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (BRASIL, 1999, p. 15). Manteve-se, assim, um caráter abertamente tecnicista da educação básica e gratuita. Nesse contexto, a literatura preservou seu *status* de demarcadora social somente nos meios intelectualizados, sobretudo universidades, cabendo à educação literária em âmbito escolar um papel de mera coadjuvação. Divididas por Áreas de Conhecimento, as disciplinas relacionadas às Linguagens vieram a reboque de seu carro-chefe: a Língua Portuguesa. Sobre isso, disse Zilberman: “Até um certo período da história do Ocidente, ele [o estudante] era formado para a literatura; hoje, é alfabetizado e preparado para entender textos, ainda orais ou já na forma escrita, como querem

os PCN, em que se educa para ler, não para a literatura” (2009, p. 17). Não por acaso, eram comuns – à época, como agora – pensamentos pragmáticos do tipo: “Ninguém precisa de literatura para ser um trabalhador produtivo e competitivo na economia global” (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXVI). Como texto de apoio à Linguística, a Literatura perdeu completamente o sentido.

De acordo com Leahy-Dios: “Como disciplina, Literatura é parte de uma agenda educacional determinada por compromissos ideológicos, papéis e expectativas político-culturais.” (2004, p. XXV). Logo (e resumindo o que foi dito até aqui):

O ensino de literatura não precisava de qualquer justificativa enquanto a escola secundária conservou a natureza humanística trazida de suas origens. Convertido em profissionalizante ou transformando-se em uma aspiração para grupos sociais que, por várias razões, dificilmente chegarão à universidade, o ensino médio teve de redefinir suas expectativas em relação à presença da literatura no currículo. (ZILBERMAN, 2012, p. 202)

Ao publicar sua pesquisa, realizada nesse mesmo período, Leahy-Dios compreendeu a *Educação Literária como Metáfora Social* (2004)<sup>45</sup>. Comparando os modelos brasileiro e inglês de educação literária, ela percebeu que, enquanto o britânico “tenta inculcar nos estudantes uma gama de valores ‘superiores’” (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXI), com vistas a “obter *respostas pessoais*”, o nosso é conteudista, “sistemizado e descritivo”, amparado “no sistema positivista calcado na historiografia literária, privilegiando uma objetividade pseudocientífica” (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXI). Mas essa só se tornou a base quando, segundo Zilberman (2012, p. 202), a solução encontrada para a manutenção da Literatura como componente curricular foi se apegar ao vestibular, porta de entrada para o Ensino Superior. Foi justamente essa redefinição que nos trouxe ao conceito de educação literária mais difundido em nossos dias.

Relegada definitivamente a um segundo plano, a educação literária transformou-se em fonte para um conhecimento verificável, específico para um tipo de exame eliminatório que “determina a perspectiva com que a literatura é estudada. Privilegia a ótica histórica e evolucionista, apoiando-se na bibliografia de tipo historiográfico; enfatiza o estudo da literatura brasileira [...] e dá maior peso aos autores do passado” (ZILBERMAN, 2012, p. 203). Entretanto, embora tenha surgido como uma tábua de salvação, para Leahy-Dios, esse modelo apresenta uma série de incoerências, tanto teórica quanto metodologicamente:

A primeira era a discrepância entre os *objetivos declarados* para a educação literária, sempre situados ao redor do eixo de “satisfação pessoal, social e cultural”, e os *conteúdos*, baseados na descrição cronológica e acrítica de fatos sociais, econômicos, políticos e geográficos que deveriam justificar a produção literária de um dado

<sup>45</sup> Título do livro que adapta sua tese de doutoramento, defendida na Universidade de Londres, em 1996.

período, em dada região do país, por dadas razões – frequentemente apenas históricas. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 154)

De fato, o objetivo podia até ser fazer o jovem ou adolescente aprender a gostar da literatura, mas os critérios de avaliação estavam mais preocupados com a capacidade do corpo estudantil de captar e reproduzir informações. Conforme destacou Zilberman (2009), ao privilegiar o texto em detrimento da obra, os livros didáticos, mediante orientação da LDB e dos PCN, tornaram-se uma coletânea de fragmentos que, reduzindo a educação linguística e literária à “prática constante de leitura e produção de textos”, limitavam-se a ajudar os estudantes a “utilizar a linguagem de modo adequado nas diversas situações comunicativas” (ZILBERMAN, 2009, p. 16). Em outras palavras, mesmo se desejável uma formação crítica do estudante, a fim de ajudá-lo a fruir melhor a leitura, a finalidade desse conhecimento tinha, em primeiro lugar, um caráter pragmático. Assim se avaliava se o aluno “teria a possibilidade de divulgar suas ideias com objetividade e fluência” (BRASIL, 1999, p. 129-130).

Ainda conforme os PCN, “conhecer e analisar as perspectivas autorizadas seria um começo para a construção das escolhas individuais” (BRASIL, 1999, p. 129), o que nos leva à segunda incongruência apontada pela pesquisadora:

Discrepância entre o tempo alocado para o aprendizado de literatura na escola e as dimensões físicas do programa, com uma quantidade excessiva de história literária a ser memorizada, além de textos para leitura, interpretação e análise, para que tudo fosse finalmente testado. Essa testagem se dava através de um pequeno número de questões de teor tão irrelevante que, nas provas dos vestibulares mais recentes, se poderia dispensar o estudo real e o ensino efetivo. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 157)

Até há pouco tempo – antes da implementação da BNCC e do currículo do Novo Ensino Médio –, para dar conta das tais perspectivas (ou leituras) *autorizadas*, as redes de ensino (de modo especial, as públicas) dedicavam um ou dois períodos semanais à Literatura, quando não a mantinham como mero componente do ensino de Língua Portuguesa. Quanto ao argumento de Leahy-Dios sobre os vestibulares, a situação se agravou com a criação do ENEM. Como aponta o já mencionado estudo feito pelo grupo de pesquisadores da UFRGS, olhando a matriz de referência do exame, temos a impressão de que “a Literatura está presente na prova. Contudo, ao ter acesso às questões das quinze provas do exame ocorridas até então, o estudante defronta-se com o oposto: os conteúdos arrolados na Matriz de Referência não se verificam na prática, apresentando, assim, caráter essencialmente figurativo” (FISCHER *et al.*, 2012, p. 113). Some-se a isso o *mea-culpa* que fazem os PCN, justificando a ausência de diretrizes para a Literatura porque “os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem” e concluindo que todo conhecimento é válido “desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão” (BRASIL, 1999, p. 144). De onde concluímos, com

a autora, que “a experiência literária escolar se volta para o ‘aprender’, mais e mais distanciado do prazer e da criatividade literários, com ênfase nos aspectos mais formais e menos desafiadores da *educação*” (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXVIII).

Felizmente, este não é o único conceito em vigor, tampouco o mais recente. Logo na primeira década do novo milênio, foram publicadas as OCEM (BRASIL, 2006). Entre seus méritos está o de reconhecer – e buscar, de certa forma, reparar – a visão excessivamente pragmática dos PCN (BRASIL, 1999) em relação aos estudos literários. Ao evocar o Inciso III – “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” – do Art. 35 (que trata das finalidades do Ensino Médio) da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o documento atribui esta missão humanizadora à educação literária. Para isso, “não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc. [...] Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (BRASIL, 2006, p. 54).

Como bem lembram as OCEM (BRASIL, 2006, p. 54), o *letramento literário* é um termo “emprestado” da Linguística. Originariamente, Magda Soares propôs o letramento como o resultado de um processo de alfabetização que indica o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, [1998] 2009, p. 47). Considerando que a literatura tem por função “tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2020, p. 17), Rildo Cosson atribuiu a esta os princípios metodológicos do letramento proposto por Magda Soares para afirmar que “é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e *se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem* que, sendo minha, é também de todos” (COSSON, 2020, p. 16 – grifos meus).

É, pois, desse pressuposto que partem as OCEM, defendendo a

experiência literária [através do] contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. (BRASIL, 2006, p. 55)

Essa dinâmica produz, como efeito, um saber diametralmente oposto àquele acrítico e memorizável celebrado pelo ensino pragmático. Todavia, do ponto de vista de uma educação humanizadora, esse pensamento deve estar respaldado por princípios éticos. Como diz Paulo Freire: “estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão.

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2006, p. 33). A questão não é, portanto, a visão pragmática, isto é, utilitarista da educação literária. Aliás, de acordo com Magda Soares: “Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de ‘saberes escolares’” (SOARES, 2011, p. 20). O problema está na lógica tecnicista em que essa visão foi calcada. Aos donos do capital não interessa o pensamento crítico e autônomo, que aliás também pode – e deve – ser sistematizado, como já acontece, inclusive, no sistema de Ensino Superior. Um modelo de educação literária participativa, de viés democrático, não deve fazer parte do horizonte da massa operária. Pelo contrário, os poderosos consideram extremamente perigosa a ordem segundo a qual:

Na medida em que a prática da leitura se torna centro da aula e que os educandos ganham lugar de fala, eles rompem, mais uma vez, os limites estreitos da escolarização da leitura literária, uma vez que têm a chance de fazer perguntas sobre si e sobre a atualidade do texto que leem. (CAVALCANTE, 2018, p. 117)

## 2.2. Da plateia que vai ao teatro

Do ponto de vista de Augusto Boal, o teatro foi, ao longo da história ocidental, uma experiência majoritariamente *prescritiva* (de acordo com o conceito freireano; *embrutecedora*, em termos ranciereanos). Já Aristóteles elaborara o que o teatrólogo brasileiro definiu como *Sistema Trágico Coercitivo*: “Este sistema funciona para diminuir, aplacar, satisfazer e eliminar tudo que possa romper o equilíbrio social; tudo, inclusive os impulsos revolucionários, transformadores” (BOAL, 2019, p. 68). Ainda segundo ele, o filósofo grego “não considera a possibilidade de *transformação das desigualdades já existentes*: ele as aceita como justas porque são empiricamente constatáveis. E só por isso.” (p. 16 – grifos do autor). É o que Rancière, em sua *Partilha do Sensível* (2009), chamou de regime representativo. Este, em oposição ao regime democrático, buscava distinguir o representável do irrepresentável. Foi desde essa perspectiva – que “entra numa relação de analogia global com uma hierarquia global das ocupações políticas e sociais” – que Aristóteles considerou, como característica da *mimesis*, a reprodução de “toda uma visão hierárquica da comunidade” (RANCIÈRE, 2009, p. 32). Por isso, na antiguidade clássica se representava como natural a primazia de homens livres sobre mulheres e crianças, escravos e pobres.

A tragédia é a criação artística mais característica da democracia ateniense; em nenhuma outra forma de arte são apreciados tão direta e claramente quanto nela os

conflitos internos da estrutura social de Atenas. Os aspectos externos de sua apresentação às massas eram democráticos, mas o conteúdo, as sagas heroicas com sua perspectiva trágico-heroica da vida, era aristocrático. [...] As massas que constituem a audiência não exercem qualquer influência decisiva na escolha das peças ou na atribuição dos prêmios. A escolha está, naturalmente, nas mãos dos cidadãos ricos, a quem cabe financiar o custo das representações, a título de “contribuição especial”. (HAUSER, 1998, p. 84-85)

Questionar esse sistema implicava desobediência às leis (pensadas pela aristocracia). O cidadão ou cidadã descontente apresentava uma falha de conduta, uma desconformidade com a Constituição e com o *ethos* ateniense. Cabia à Tragédia evitar ou purificar essa “falha” por meio da *catarse*. Esta, por sua vez, dependia da *empatia*, que “é uma relação emocional entre personagem e espectador” pela qual “nós vivemos, *vicariamente*, tudo o que vive o personagem” (BOAL, 2019, p. 57), assumindo, assim, uma atitude passiva e delegando a ele o poder de ação que, no fim das contas, tende a manter ou restituir a ordem social.

Quando o homem falha nas suas ações, no seu comportamento virtuoso em busca da felicidade, através da virtude máxima que é a obediência às leis, a arte da tragédia intervém para corrigir essa falha. Como? Através da purificação, da *catarse*, da purgação do elemento estranho, indesejável, que faz com que o personagem não alcance os seus objetivos. Esse elemento estranho é contrário à lei, é uma falha social, uma carência política, uma transgressão. (BOAL, 2019, p. 55)

Daí passando à Idade Média, vemos que, sob o controle da nobreza e, principalmente, da Igreja católica, “as peças feudais tinham sempre um caráter moralizante e exemplar: os bons eram recompensados e os maus, punidos” (BOAL, 2019, p. 77). Basta nos lembrarmos dos Autos de Gil Vicente para percebermos que os personagens sequer eram seres humanos, e sim “abstrações de valores morais, religiosos etc., não existindo no mundo real e concreto” (BOAL, 2019, p. 77). No campo político, porém, continuava valendo o *status quo*. A doutrina das verdades eternas tornava igualmente imutável a condição de senhores feudais e vassalos.

Opondo-se à abstração medieval, a ascendente elite burguesa renascentista “precisava criar, no palco e nos quadros, homens vivos de carne e osso, especialmente o homem virtuoso” (BOAL, 2019, p. 82). A *Virtù*, porém, tratava-se de uma característica advinda não do berço, e sim de sua habilidade para colocar em jogo sua força potencial, “procurando eliminar todos os elementos emotivos e vivendo num mundo puramente intelectual e calculador. O intelecto carece em absoluto de caráter moral. É neutro como o dinheiro” (BOAL, 2019, p. 83). Todavia, ainda que seu compromisso seja com a ética mais pragmática do capitalismo, o drama burguês não deixou de ser um teatro doutrinador e coercitivo:

Enquanto a fábula do drama heroico era um caso de como está constituído este mundo, a história que o drama burguês narra deve ser um exemplo para a própria conduta na vida, isto é, um exemplo negativo. Ele deve nos precaver de tornar-nos culpados ou, se já o somos, ele deve nos curar. (SZONDI, 2014, p. 48)

Para garantir a empatia e a conseqüente catarse, porém, não bastava representar homens concretos e comuns em cena. Seus atos também precisavam ser os atos de qualquer pessoa comum. E sua realidade, igual à de qualquer cidadão: “Não é a condição burguesa das *dramatis personae* por si só, mas sim um tema ou motivo especificamente burguês que faz uma obra aparecer como drama burguês” (SZONDI, 2014, p. 65). Por isso, no palco, “mostra-se não a natureza do mundo, mas a conduta de um indivíduo” (SZONDI, 2014, p. 48). Assim, a esfera pública cedia lugar à privada, o personagem abstrato ou social à pessoa concreta e individualizada, o conflito deixava de ser um dilema social ou moral para, em muitos casos, tornar-se uma batalha do protagonista consigo mesmo. Na análise da peça *O Mercador de Londres* (1731), por exemplo, diz-se do autor, Georges Lillo [1691-1739], que:

Ele coloca diante dos olhos, no exemplo de um herói burguês, as conseqüências que acarreta uma escapadela do caminho da virtude, para inculcar aos espectadores a conduta correta. E a própria ação, o deslize do aprendiz George Barnwell, baseia-se na única luta que o mercador obediente ao mandamento da ascese intramundana tem de disputar, segundo a sua própria compreensão: não contra os dominantes, tampouco contra a concorrência, mas contra os próprios instintos. (SZONDI, 2014, p. 69)

Sobretudo, a tarefa do herói burguês era restabelecer a ordem, que em sua economia não podia ser outra, senão a do capital. Privado dos atributos do herói clássico, sua arma era a *ratio*: “O comerciante age como instrumento da razão, na medida em que corrige sobre a terra a distribuição natural e, por assim dizer, irracional dos bens. [...] Levar à ordem a desordem natural constitui a tarefa do mercador” (SZONDI, 2014, p. 58). Por que ele precisava lidar com a desordem, com o caos? Antes, por que o caos existe? Ora, se ele é de ordem econômica, para o burguês essas perguntas tornam-se inconvenientes. Por isso, como diria Boal – brincando com a gramática –, o personagem burguês é sujeito de uma oração simples.

Se fizermos uma análise lógica da ação dramática tipicamente pertencente à Poética hegeliana, diremos que se trata sempre de uma oração simples com sujeito, predicado verbal e objeto direto. Exemplo: “Kennedy invadiu a Praia Girón”. Aqui o sujeito hegeliano é “Kennedy”, cujos movimentos interiores de seu espírito se exteriorizaram de forma a ordenar a invasão de Cuba. “Invadiu” é o predicado verbal e “praia Girón” é o objeto direto. (BOAL, 2019, p. 108)

Fica, assim, subentendido que nenhuma força externa age sobre a vontade de Kennedy. O caos ou a ordem são dilemas, necessidades ou vontades inerentes única e exclusivamente ao protagonista. Se em *O Mercador de Londres* a demarcação entre o público e o privado ainda era tênue, isso se deve, em boa parte, ao fato de que a burguesia, naquele momento [1731], era uma classe em ascensão, e o sucesso (financeiro) da obra dependia da bênção da coroa inglesa (SZONDI, 2014, p. 52-53). Porém, uma vez instituído como porta-voz da classe dominante, o conflito do drama burguês deveria ser necessariamente particular, a fim de atribuir a fortuna ou

a bancarrota – adotadas, então, como elemento constitutivo da Tragédia (SZONDI, 2014, p. 68) – ao esforço de indivíduos, e não a um intrincado jogo de forças sociais. Segundo Boal, foi justamente contra essa subjetividade apassivadora que o teatro épico de Bertolt Brecht se levantou, afirmando que: “o dever do artista não é o de mostrar como são as coisas verdadeiras, e sim o de mostrar como verdadeiramente são as coisas” (BOAL, 2019, p. 123). Voltando, então, à metáfora:

Se fizermos agora uma análise lógica da ação dramática segundo uma poética marxista, como a que propõe Brecht, a frase que a explicaria deveria necessariamente conter uma oração principal e uma oração subordinada, e nesta o personagem “Kennedy” continuaria sendo sujeito, mas o sujeito da oração principal seria outro. Esta frase seria mais ou menos assim: “Forças econômicas determinaram que o presidente Kennedy invadissem a Praia de Girón!” Creio que está claro o que propõe Brecht: o verdadeiro sujeito são as forças econômicas que atuaram atrás de Kennedy. A oração principal, nesta poética, é sempre uma inter-relação de forças econômicas. O personagem não é livre, em absoluto. É *objeto-sujeito!* (BOAL, 2019, p. 108 – grifos do autor)

Eis um dos pilares da famosa técnica brechtiana do distanciamento, que consistia em “extrair os elementos tradicionais do drama e de sua encenação, já familiares ao público, do movimento absoluto de conjunto característico dessa forma, isolando-os e ao mesmo tempo distanciando-os como elementos épicos de cena, isto é, como objetos mostrados” (SZONDI, 2015, p. 117-118). A mudança de gênero (do dramático para o épico) faz-se necessária, em Brecht, porque, como explica Rosenfeld: na forma dramática, as “*dramatis personae* ‘imitam’, por gestos e palavras, acontecimentos como se estivessem acontecendo atualmente” (2012a, p. 76); na épica, “um narrador conta acontecimentos como acontecidos” (2012a, p. 76), ou seja, distantes do público no tempo e no espaço. Sem essa visão, mais ampla e estranha (exterior) aos sujeitos em cena, não seria possível enxergar as forças sociais atuantes fora do palco. Porém, falta ainda um elemento para que o teatro brechtiano obtenha o resultado esperado: o “efeito de distanciamento (*Verfremdungseffekt* = efeito de estranheza, alienação), mercê do qual o espectador, começando a estranhar tantas coisas que pelo hábito se lhe afiguram familiares e por isso naturais e imutáveis, se convence da necessidade da intervenção transformadora” (ROSENFELD, 2008, p. 151). É por isto que o movimento empático e a própria catarse – tão necessários à Tragédia – entram em questão:

O fim didático exige que seja eliminada a ilusão, o impacto mágico do teatro burguês. Esse êxtase, essa identificação emocional que leva o público a esquecer-se de tudo, afigura-se a Brecht como uma das consequências principais da teoria da catarse, da purgação e descarga das emoções através das próprias emoções suscitadas. O público assim purificado sai do teatro satisfeito, convenientemente conformado, passivo, encampado no sentido da ideologia burguesa e incapaz de uma ideia rebelde. (ROSENFELD, 2008, p. 148)

Uma vez determinado o propósito revolucionário de sua Poética, Brecht apresentou obras nas quais “a contraposição épica entre sujeito e objeto entra, portanto, na modalidade do que é científico e pedagógico” (SZONDI, 2015, p. 120). E se tomou o conhecimento por princípio, sua meta foi a transformação social (ou *Revolução*): “O teatro épico de Brecht não se satisfaz em ser mero teatro [...]. Invadindo a plateia, pelo apelo direto ao público, visa a invadir a realidade. É uma arte que se entende determinada pela vida e que procura, por sua vez, determinar a vida” (ROSENFELD, 2012a, p. 36).

Mas se, por um lado, seu projeto (por razões óbvias) não contava com a bênção da elite econômica – que manteve (por meio tanto do patrocínio quanto das leis de incentivo à cultura) o drama burguês como referência até hoje, influenciando inclusive a televisão e o cinema –, outro é o motivo que levou Jacques Rancière a questionar a sua proposta. De acordo com o filósofo franco-argelino: “ser espectador é estar separado ao mesmo tempo da capacidade de conhecer e do poder de agir” (RANCIÈRE, 2012, p. 8). Ao buscar superar esse paradoxo, Brecht agiu – segundo Rancière (2012, p. 10) – como um pedagogo embrutecedor, uma vez que, não obstante o justo objetivo de arrancar o público da passividade a que fora submetido (desde a tragédia clássica ao drama burguês), acabava por induzir os espectadores à ação por meio de uma “mediação orientada” (RANCIÈRE, 2012, p. 13).

Essa é a primeira convicção que os reformadores teatrais compartilham com os pedagogos embrutecedores: a do abismo que separa duas posições. Mesmo que não saibam o que querem que o espectador faça, o dramaturgo e o diretor de teatro sabem pelo menos uma coisa: sabem que ele deve fazer *uma coisa*, transpor o abismo que separa atividade de passividade. (RANCIÈRE, 2012, p. 16)

Para Rancière, a emancipação é um “embaralhamento da fronteira entre os que agem e os que olham, entre indivíduos e membros de um corpo coletivo. [É] a reconfiguração aqui e agora da divisão entre espaço e tempo, trabalho e lazer” (RANCIÈRE, 2012, p. 23). Esse pensamento encontra eco entre arte-educadores brasileiros, como, por exemplo, Graça Veloso, segundo o qual: “nas artes da cena, ao contrário de outras linguagens, dois elementos são imprescindíveis: o ator e o espectador. Ora, se não existe o fazer teatral sem a presença mútua dos dois, o espectador é também um fazedor” (VELOSO, 2016, p. 36). Seguindo essa lógica, Rancière afirma que, ao buscar libertar os cidadãos da passividade catártica, por conta do efeito de distanciamento, é justamente aí que a épica brechtiana acaba por negar-lhes a possibilidade de emancipação, pois ela não permite que os espectadores “desempenhem o papel de intérpretes ativos, que elaborem sua própria tradução para apropriar-se da ‘história’ e fazer dela sua própria história” (RANCIÈRE, 2012, p. 25). Somente a liberdade que permite à plateia exercer

livremente sua capacidade de narrar e traduzir aquilo que vê pode constituir uma comunidade emancipada.

A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura de dominação e de sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si. Participa da performance refazendo-a à sua maneira, furtando-se, por exemplo, à energia vital que esta supostamente deve transmitir para transformá-la em pura imagem e associar essa pura imagem a uma história que leu ou sonhou, viveu ou inventou. Assim, são ao mesmo tempo espectadores distantes e intérpretes ativos do espetáculo que lhes é proposto. (RANCIÈRE, 2012, p. 17)

Ainda que em outros termos, a crítica de Boal ao teatro épico de Bertolt Brecht segue na mesma direção. Para o teatrólogo brasileiro, a poética brechtiana é o primeiro passo para a revolução. Entre os seus méritos está o de opor-se frontalmente à poética burguesa (hegeliana), conservadora, trabalhando o *conflito* – fio condutor da trama teatral – não segundo uma “necessidade de natureza *moral*, [...] mas sim de necessidades sociais ou econômicas” (BOAL, 2019, p. 114). Porém, se sua técnica do *Verfremdungseffekt* (efeito de estranheza) impede a catarse, por outro lado, “propõe uma Poética em que o espectador delega poderes ao personagem para que este atue *e pense* em seu lugar, [ainda que] se reserv[e] o direito de pensar por si mesmo, muitas vezes em oposição ao personagem” (BOAL, 2019, p. 130 – grifo meu). Assim, Boal apresenta o seu *Teatro do Oprimido* como um passo “evolutivo” no processo revolucionário, em que

O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar, ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real. (BOAL, 1988, p. 138)

No posfácio da mais recente edição da obra máxima de Boal<sup>46</sup>, seu filho, Julián, confirma que “essa crítica [boalina] do teatro é inspirada, é claro, na crítica de Paulo Freire sobre a educação” (BOAL, 2019, p. 219). Este, chamando a imposição de uma consciência a outra de “prescrição”, alertou para os perigos do “sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência ‘hospedeira’ da consciência opressora” (FREIRE, 1987, p. 34). Eis o ponto central da questão: o conhecimento transformador não vem “de fora para dentro”, não pode ser ensinado (*in-signatur*); a mudança

<sup>46</sup> Refiro-me ao *Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas*, de 2019, que saiu pela primeira vez (tratando-se, portanto, da primeira edição) pela Editora 34.

só ocorre quando o movimento é “de dentro para fora” (*ex-ducatur*). De acordo com Rancière: “Todo espectador é já ator de sua história; todo ator, todo homem de ação, espectador da mesma história” (RANCIÈRE, 2012, p. 21). Referindo-se à *práxis*, Paulo Freire vai mais a fundo: “Nesta teoria da ação, exatamente porque é revolucionária, não é possível falar nem em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação” (FREIRE, 1987, p. 126). Comungando dessa perspectiva, Boal pensou uma forma de teatro que “não reconhece um sujeito que domina e um objeto dominado, mas apenas sujeitos que se encontram para decifrar o mundo, para transformá-lo” (BOAL, 2019, p. 220).

### 2.3. Do teatro que vai à escola

Se a *Pedagogia do Oprimido* encontrou caminhos para sua difusão fora dos muros da escola, a obra de Brecht tem também o mérito de alavancar a inclusão do teatro no currículo escolar. Num primeiro momento, “a *Pedagogia do Teatro* surge, enquanto conceito, como desdobramento das discussões da revista alemã *Lehrstück... Theater... Pädagogik* (Peça Didática... Teatro... Pedagogia), criada na década de 70, sob evidente influência do teatro brechtiano” (KOUDELA; ALMEIDA JR., 2015, p. 11). Isso não implicava necessariamente a sua inclusão nos componentes curriculares. Como o nome da revista sugere, pelas reticências que não fecham (pelo contrário, ampliam) as possibilidades de relação entre os termos, o campo de discussão era extenso. Em todo caso, estava aberto o espaço para reflexão e pesquisa sobre a educação teatral.

Que a arte cênica já “frequentava” a escola muito antes de Brecht, atestam-no documentos que não precisam ser procurados no estrangeiro.

As primeiras manifestações teatrais atreladas a certa ideia de educabilidade da criança teriam despontado na transição do século XIX para o século XX, por meio de peças curtas representadas por e para crianças; iniciativas que se davam nas escolas, por ocasião de comemorações de datas cívicas, ou nos domicílios, em geral em datas natalícias. Os autores dessas dramaturgias lhes atribuíam um caráter didático-pedagógico e, por isso, eram classificadas então como teatro escolar. (GOMES; AQUINO, 2019, p. 4)

Estamos falando aqui do cenário brasileiro. De acordo com os pesquisadores, Olavo Bilac e Coelho Netto escreveram, em 1905, o *Theatro Infantil*, que supostamente teria “a qualidade de recrear as crianças de forma inteligente, emitindo, aqui e ali, nos monólogos e nas comédias, um conselho prático sobre a vida” (GOMES; AQUINO, 2019, p. 5). E em 1915, o professor de Português, Carlos Góis, teria escrito o *Teatro Cívico Escolar*, uma espécie de campanha contra a analfabetização (GOMES; AQUINO, 2019, p. 6). Nesses casos, porém, o

que se vê, de fato, é o teatro como recurso didático-pedagógico, e não como um método ou saber específico. Tal prática, aliás, adequava-se ao pensamento do século XIX, quando “o educador preocupava-se mais com os fins da educação do que com o processo de aprendizagem [e] o modelo a ser atingido era mais importante do que a criança e as leis do seu desenvolvimento” (KOUDELA, 2002, p. 18).

Essa situação se modifica com o advento da Escola Nova, considerada “responsável [...] pela reinvenção dos fazeres teatrais tanto entre os muros escolares quanto além deles” (GOMES; AQUINO, 2019, p. 3). O movimento, que tinha, como princípio inovador, “a ideia de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita” (GOMES; AQUINO, 2019, p. 11), ganhou impulso com o lançamento, em 1932, de “*O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. O documento expressava a visão de uma parcela da elite intelectual do País convicta de que a transformação da sociedade só seria possível por meio de transformações inerentes a uma certa ideia de educação” (GOMES; AQUINO, 2019, p. 11). Que ideia era essa? Grosso modo, se “na visão tradicional, o teatro tinha apenas a função de preparar o espetáculo, não cuidando de formar o indivíduo” (KOUDELA, 2002, p. 18), os escolanovistas propunham “a expressão criativa, com o objetivo de desenvolver a criança como um todo e não apenas o seu intelecto” (KOUDELA, 2002, p. 20).

Essa mudança não significou o fim da instrumentalização do teatro. Em 1945, saiu, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, artigo do teatrólogo Bandeira Duarte

recorrendo à tese de Aguayo<sup>47</sup> sobre a didática da Escola Nova, a qual defendia que um dos mais importantes caminhos para o ensino da literatura se dava por meio das dramatizações livres, ou seja, o teatro seria indispensável como elemento pedagógico do ensino de linguagem. (GOMES; AQUINO, 2019, p. 13)

Note-se, contudo, que o teatro deixou de ser uma recreação para despontar no horizonte como recurso pedagógico. Além disso, ao menos em tese, houve um significativo deslocamento de foco: da educação centrada no produto (conteúdo) passou-se à educação centrada no processo (aprendizado). Desse modo, a nova ênfase, se ainda não proporcionava voz aos estudantes, pelo menos convidava a compreender suas necessidades e características específicas. Assim, “a incorporação do modelo da Escola Nova trouxe para o primeiro plano a expressividade da criança e levou a uma compreensão e a um respeito pelo seu processo de desenvolvimento” (KOUDELA, 2002, p. 19).

---

<sup>47</sup> Alfredo Miguel Aguayo Sánchez [1866-1948], autor de *Didáctica de la Escuela Nueva* (1932), foi um porto-riquenho radicado em Cuba, pedagogo e crítico de arte (ALFREDO..., 2020).

Por conta dessa guinada, surgiu a necessidade de se discutir a função do teatro não só na escola, mas para o público infantil de modo geral. Apesar das críticas às limitações da *Children's Theatre Conference*<sup>48</sup>, ocorrida na *Northwestern University* (Inglaterra), em 1944, convém reconhecer sua contribuição para a “diferenciação entre *Creative Dramatics* (Teatro-Educação, teatro realizado com crianças) e *Children's Theatre* (Teatro Infantil, teatro realizado para crianças)” (KOUDELA, 2002, p. 23). Os reflexos dessa discussão demoraram apenas alguns anos para chegar ao Brasil.

A partir de *O Casaco Encantado*<sup>49</sup>, em 1948, seriam estabelecidas distinções estratégicas, reivindicadas sobretudo pela classe artística, entre as práticas teatrais infantil e escolar. Entre elas: a valorização do teatro infantil como espetáculo de arte, e não mais como mero instrumento de transmissão didático-pedagógica. O teatro escolar, por outro lado, poderia continuar a assumir essa função. (AQUINO; GOMES, 2016, p. 7)

A repercussão foi tão grande que, em 1952, nomes do peso de uma Cecília Meirelles se reuniram para distinguir entre três tipos de teatro voltados ao público infanto-juvenil, “entendendo-se por Teatro Infantil o que é feito para crianças, fora do ambiente escolar; por Teatro Escolar, o que se realiza para crianças ou jovens, no ambiente escolar e com finalidades didáticas, pedagógicas ou artísticas” (GOMES; AQUINO, 2016, p. 10). O terceiro seria o *Teatro para a Mocidade*, também fora do ambiente escolar. Na mesma reunião, o grupo decidiu ainda recomendar que o Ministério da Educação tomasse a iniciativa de indicar a prática do jogo dramático nos estabelecimentos de ensino espalhados pelo país “como meio de desenvolvimento psíquico e moral dos estudantes, processo auxiliar de execução do programa de ensino e atividade capaz de facilitar a integração das novas gerações na vida social” (GOMES; AQUINO, 2016, p. 10-11).

Relegado, então, ao âmbito escolar, o Teatro-Educação se viu entre duas abordagens, conforme proposto pelo pesquisador estadunidense Elliot Eisner [1933-2014]. A primeira seria a *contextualista*, “que enfatiza as consequências instrumentais da arte na educação e utiliza as necessidades particulares dos estudantes ou da sociedade para formular seus objetivos” (KOUDELA, 2002, p. 17). Tais necessidades podem ser de ordem psicológica ou social. A segunda seria a *essencialista*, que “considera que a arte tem uma contribuição única a dar para a experiência e a cultura humanas, diferenciando-a de outros campos de estudo. [Neste caso], a

<sup>48</sup> Segundo Koudela, o relatório da Conferência, proferida pela arte-educadora Winifred Ward [1884-1975], que desenvolveu o conceito de *Creative Dramatics*, além de não explicar o significado de *drama*, “é falho no detalhamento da relação fundamental entre *Creative Dramatics* e a disciplina Teatro” (KOUDELA, 2002, p. 23).

<sup>49</sup> De autoria de Lúcia Benedetti [1914-1998], essa peça é “tida como o marco do teatro especificamente infantil no país” (GOMES; AQUINO, 2016, p. 5).

arte não necessita de argumentos que justifiquem a sua presença no currículo escolar” (KOUDELA, 2002, p. 18).

Nesse embate, por vezes se perdeu de vista o objetivo: sedimentar o espaço do teatro no currículo escolar. Assim, por exemplo, “com o objetivo de convencer os professores tradicionais de que uma abordagem criativa da arte dramática não é apenas desejável mas também essencial para a criança, passou-se a negar os valores teatrais da atividade” (KOUDELA, 2002, p. 20-21). A alternativa proposta por Koudela, pela via dialética, diante do impasse, é um desafio que se estende até os nossos dias.

O aluno que simplesmente decora um texto clássico e o espetáculo que se preocupa apenas com a produção não refletem valores educacionais, se o sujeito da representação não foi mobilizado para uma ação espontânea. Mas a visão puramente espontaneísta também corre o risco de reduzir a proposta de educação artística a objetivos meramente psicológicos, o que afasta a possibilidade de entender a arte como forma de conhecimento. (KOUDELA, 2002, p. 25)

Voltando à reunião de 1952, entre pensadores da educação e do teatro brasileiro, veremos que houve outros desdobramentos. As discussões chegaram a tal ponto que, “em 1958, noções de teatro passaram a fazer parte da formação de professores, tendo sido oferecido o primeiro curso de teatro infantil a educadoras do magistério” (GOMES; AQUINO, 2016, p. 20). Na esteira desses acontecimentos, a LDB de 1961 (Lei nº 4.024/1961) indicava, no Art. 38, Inciso IV, a iniciação artística como um dos componentes curriculares da educação nacional (BRASIL, 1961). Conforme Veloso: “Como tal, compunha conteúdos diversos, mas não era ainda tratada como disciplina” (2016, p. 30). Foi somente com a LDB promulgada no período do regime militar (Lei nº 5.692/1971), no Art. 7, que se tornou “obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, *Educação Artística* e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971 – grifo meu). Nesse período, de acordo com Graça Veloso,

visando preencher as vagas que se abriam nas escolas públicas do país inteiro, com a obrigatoriedade da nova disciplina, os cursos se depararam com o paradoxo de não encontrar, no mercado, docentes habilitados para a formação desse novo contingente de novos professores para a educação básica. (VELOSO, 2016, p. 29)

A situação, improvidente, não é atípica. De modo similar, no Novo Ensino Médio, os itinerários formativos primeiro foram implementados e, só depois, pensou-se em quem teria competência de aplicá-los. No caso do teatro, “a saída encontrada [...] foi buscar a contribuição de artistas da cena, atores, diretores, dramaturgos e críticos de teatro, muitos, inclusive, homens e mulheres sem nenhuma graduação, mesmo que em outras áreas do conhecimento” (VELOSO,

2016, p. 31-32). A educação teatral, por esse motivo e diferentemente da literária, nasceu encampada no sentido do *saber fazer*<sup>50</sup>.

Esse modelo, construído improvisadamente, deixou marcas profundas na educação teatral nas escolas. Até hoje, é o aspecto prático o que mais se sobressai nas intersecções do Teatro com outras áreas do conhecimento. Inclusive, esta pesquisa iniciou ancorada nessa linha de pensamento. Conforme destaca Graça Veloso, é enganoso pensar que “simplesmente pelo fato de se fazer uma arte [é] possível aprendê-la” (VELOSO, 2016, p. 34). O arte-educador, aliás, afirma que “nas artes da cena, ao contrário de outras linguagens, dois elementos são imprescindíveis: o ator e o espectador. Ora, se não existe o fazer teatral sem a presença mútua dos dois, o espectador é também um fazedor” (VELOSO, 2016, p. 36). Além disso, a prática não pode se descolar da teoria, reduzindo a arte dramática ao que se chamou lá nas OCEM de “uma alegriazinha” (BRASIL, 2006, p. 50). Convém assinalar, portanto, que, se há uma intencionalidade pedagógica, não somente o conteúdo (*que-saber*), mas o próprio método (*como-fazer*) deve gerar conhecimento, ou, para usar a terminologia característica da BNCC (BRASIL, 2017a), desenvolver determinadas competências e habilidades.

Avançando mais um pouco, chegamos à década de 90. A Lei nº 9.394/1996, que veio para substituir as LDB anteriores, promoveu duas importantes mudanças. De acordo com Veloso, “a maior e mais importante foi a derrubada das noções generalistas que vinham da Educação Artística preconizada pela Lei nº 5.692/1971” (VELOSO, 2016, p. 33). Com efeito, a Educação Artística do regime militar “elegia três linguagens (Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música) que, além de serem tratadas de forma generalista, como um componente curricular único, deviam dar conta de todas as manifestações a elas aparentadas” (VELOSO, 2016, p. 31). Ao trocar o nome para Arte, a chamada Lei Darcy Ribeiro (LDB de 1996) teve o mérito de reconhecer suas linguagens como áreas distintas do saber. Contudo, é importante ressaltar que as quatro linguagens do novo componente (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) só passaram a constar nominalmente no documento a partir de redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016, que altera o sexto parágrafo do Art. 26 (BRASIL, 1996).

A segunda alteração “foi a incorporação [...] dos conceitos estabelecidos nas artes visuais pela chamada Proposta Triangular” (VELOSO, 2016, p. 33). Conforme Veloso, essa metodologia, desenvolvida nos anos 80 por Ana Mae Barbosa – considerada a pioneira da arte-educação no Brasil – veio preencher uma lacuna deixada pela ideia de livre expressão da Escola

---

<sup>50</sup> De fato, o *fazer*, na educação literária, é subaproveitado (à exceção de algumas práticas em sala de aula, bem como do escopo próprio desta tese), ao passo que, na educação artística, ele adquiriu, desde o início (porém, de uma forma um tanto enviesada), uma posição central, tornando-se um de seus pressupostos.

Nova, que “não contemplava um dos princípios fundantes de qualquer área dos saberes, que é a necessidade de ampliação do repertório cognitivo de cada um de seus aprendentes, a partir daquilo que já está estabelecido, historicamente, na área” (VELOSO, 2016, p. 33). Utilizada ainda hoje como parâmetro, a Abordagem Triangular “estabelece que se ensine Arte a partir dos pressupostos do tripé Fazer/Apreciar/Contextualizar” (VELOSO, 2016, p. 34). Desenvolvendo seus termos,

“*fazer arte*” seria o desenvolvimento, pelo estudante, de suas capacidades de produção estética, utilizando-se do instrumental disponível e possíveis invenções de novas formas na linguagem artística. Pela *apreciação*, estabelece-se o sentido da educação estética a partir das qualidades objetivas da obra, desenvolvendo o aprendente a capacidade de associar essa obra a seu mundo circundante, o que se completa com a noção de *contextualização*, quando é possível formular o entendimento da arte em seu universo de tempo e espaço. (VELOSO, 2016, p. 34-35 – grifos meus).

Na prática, os limites entre esses eixos não são tão fixos quanto parecem. Explicitando-os um pouco mais, Taís Ferreira apresenta-os como uma dinâmica relacional. Segundo a pesquisadora, “nas artes cênicas e em seu ensino-aprendizagem, há três dimensões que não podem ser dissociadas já que dependem intrinsecamente uma da outra” (FERREIRA, 2016, p. 14). Assim, a primeira compreende aquilo que fazemos, mas sem ignorar o aspecto relacional, o jogo de identidade e alteridade que mantemos com o outro, uma vez que “os significados e sentidos que conferimos às nossas práticas estão fortemente imbricados com a capacidade de relacioná-las às nossas experiências pessoais e contextuais com outras experiências, de outros sujeitos, em outros espaços-tempos diversos dos nossos” (FERREIRA, 2016, p. 14). Essa relação deve ser contextualizada por meio de “conhecimentos das artes da cena de cunho teórico, histórico, filosófico, sociológico e antropológico” (FERREIRA, 2016, p. 14). Como relacional deve ser também a sua apreciação: “Quanto mais formos leitores, espectadores e ouvintes dos mais diversos artefatos, nas mais diferentes linguagens artísticas, maiores e melhores as condições de nos relacionarmos com as artes em geral” (FERREIRA, 2016, p. 15).

Esse aspecto relacional, dialógico, coloca a educação teatral no mesmo lugar e no mesmo campo de atuação da educação literária que venho propondo como libertadora. É chegado o momento de uma ação cultural (FREIRE, 1981) cooperativa e integradora dessas duas artes enamoradas, retomando a alegoria apresentada por Ferreira, ainda mais neste momento em que a Reforma do Ensino Médio coloca ambas sob o risco de ter completamente esvaziado o seu caráter pedagógico, social, estético e ético. Especialmente no caso da arte dramática, esse movimento, de ordem *inter* e *transdisciplinar*, faz-se necessário e urgente, sob pena de perder a sua essência, caso não o faça, uma vez que, de acordo com Augusto Boal:

“Todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas” (2019, p. 11).

#### 2.4. Da partilha que nos leva a ser o *Outro*

Uma das principais bandeiras de Boal foi a luta contra o que ele chamou de *colonialismo cultural*. Falando, por exemplo, sobre uma peça – *A Casa de Chá do Luar de Agosto* (1956), de John Patrick – que teria sido apresentada, com patrocínio do Departamento de Estado dos EUA, por uma companhia mexicana (Boal não cita o nome) em turnê pela América do Sul, ele procurou demonstrar como o ideal imperialista (re)forçava a “naturalização” da supremacia estadunidense. A peça contava a história da ocupação de um vilarejo em Okinawa, Japão, pelas forças do Exército americano para “ensinar democracia” à população. Embora o alívio cômico fosse o militar invasor sendo ridicularizado por Sakini, um nativo japonês que se tornara seu subalterno,

a peça em nenhum momento questionava ou punha em debate o problema realmente essencial: que fazia aí esse coronel? Fazia parte da força de ocupação. A peça mostrava, sub-repticiamente, que era perfeitamente possível conviver com os ocupantes norte-americanos. Se nós permitirmos que eles ocupem nosso país, em troca eles permitirão que a gente faça gozação com eles, podemos até puxar suas barbas. É verdade, eles são bonzinhos, nem se incomodam. (BOAL, 1988, p. 40)

Pouco importa que o protagonista seja japonês. Isso só serve para mostrar a extensão do domínio imperialista. Seu poder é tão descomunal que atinge até o outro lado do mundo.

É nessa visão sobre o *Outro* que o pensamento de Boal se encontra com os estudos de(s)coloniais. Na obra de Walter D. Mignolo, por exemplo – *Histórias Locais / Projetos Globais* ([2000] 2020) –, a colonialidade do poder pode ser definida como um bloco, chamado *Ocidente* ou *Centro* (EUA e alguns países europeus [sobretudo, Inglaterra, França, Alemanha e Itália]), que exerce controle geopolítico, científico e cultural sobre o *Terceiro Mundo*, o *Outro*. Mas este seria apenas o *diseño global*<sup>51</sup>. A diferença colonial existe internamente também: seja nos EUA, seja no Brasil (guardadas, obviamente, as devidas proporções), as periferias produzem inúmeros *Outros*. A proliferação de reivindicações de grupos identitários revela ainda a existência de um outro *Outro*. Em todos os casos, porém, os *Outros* são sempre periféricos.

A todos os *Outros*, situados dentro ou fora das fronteiras geopolíticas do colonialismo, a filósofa Gayatri Spivak chamou de *subalternos*, isto é (em sentido gramsciano), “aquele cuja voz não pode ser ouvida” (SPIVAK, 2010, p. 13). É nesse sentido que, respondendo à pergunta-

<sup>51</sup> Em referência ao título original: *Histórias Locales / Diseños Globales* (2000).

título, a pesquisadora conclui seu livro afirmando: “o subalterno não pode falar” (SPIVAK, 2010, p. 165). Ao prefaciar seu livro, na tradução brasileira, Sandra Almeida alerta: “Spivak refere-se ao fato de a fala do subalterno e do colonizado ser sempre intermediada pela voz de outrem, que se coloca em posição de reivindicar algo em nome de um(a) outro(a)” (SPIVAK, 2010, p. 16). Nesse sentido, sua crítica recai especialmente sobre o “intelectual [primeiro-mundista] que julga poder falar pelo outro e, por meio dele, construir um discurso de resistência” (SPIVAK, 2010, p. 14). Como exemplo, emblemático é o caso das viúvas – *satis* – que sofreram duplo apagamento dentro da cultura hindu (SPIVAK, 2010, p. 122). Se, por um lado, elas viviam numa sociedade que previa o sacrifício da mulher na pira funerária do marido, a proibição do rito não se deu em processo, porque *elas quiseram*, e sim por força da vontade do colonizador imperialista estrangeiro (britânico). Assim, voltando à definição de *colonialismo cultural* dada por Boal – “aceitam-se os valores de um país como se fossem os valores superiores para todos os países, de ‘uma’ classe como se servissem a todas as classes” (1988, p. 96) –, podemos ampliar o conceito afirmando que os valores do opressor, seja ele interno ou externo, são os valores impostos a todos os *Outros*.

Para superar essa desigualdade, conhecida nos estudos decoloniais como *diferença colonial*, Mignolo propõe o *pensamento liminar*, que é “uma enunciação fraturada em situações dialógicas com a cosmologia territorial e hegemônica (isto é, ideologia, perspectiva)” (2020, p. 10-11). Mais especificamente, é um “pensar nas e a partir das margens” (MIGNOLO, 2020, p. 30) que provoca um embotamento, deslocamento ou até mesmo fratura dos limites estabelecidos pela colonialidade do poder. Na prática, é pensar *com e a partir* do *Outro*.

Ora, o teatro é o espaço por excelência desse duplo – ser *Eu* e, ao mesmo tempo, o *Outro*. Recordando aqui o *Teatro do Oprimido* como uma elaboração artística em que tanto o ator quanto o espectador são chamados à ação e ao protagonismo, esse é provavelmente o melhor exemplo da decolonialidade nas artes cênicas. A partir dele, como em todas as propostas a serviço da libertação, podemos estabelecer uma relação de equiparação entre as duas categorias – *oprimido* e *Outro* –, uma vez que sua base comum está centrada na luta contra a opressão e o silenciamento.

Não é coincidência que essa prerrogativa esteja também em Paulo Freire (aliás, citado por Mignolo [2020, p. 350-352] como importante pensador decolonial). Via de regra, o pedagogo costuma identificar as duas categorias, como no trecho a seguir: “inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como *outro*”

(FREIRE, 1987, p. 42 – grifo do autor). Como não é coincidência que sua proposta esteja para a educação como a de Boal para o teatro.

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar *pelos* outros nem *para* os outros, nem *sem* os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. (FREIRE, 1987, p. 101 – grifos do autor)

Não é por acaso, inclusive, que a obra máxima boalina tenha um nome tão similar ao da freireana. O próprio Boal admite, em sua autobiografia<sup>52</sup>, que o primeiro título de seu livro seria *Poéticas Políticas*, mas, tendo que rebatizá-lo por questões editoriais, resolveu homenagear o pedagogo. Os dois foram contemporâneos, ainda que lutando pela libertação do povo simples a partir de lugares distintos do Brasil (Boal, em São Paulo; Freire, em Pernambuco). Ambos foram exilados pelo regime militar, entre as décadas de 60 e de 70 e, de lá do exílio, um publicou sua *Pedagogia do Oprimido* (1970), e o outro, o *Teatro do Oprimido* (1974). Apesar de sua posição de privilégio – de homem branco, adulto, hétero, intelectual – propuseram um tipo de revolução a partir do pobre, resultando na produção de métodos para que os oprimidos se libertem a si mesmos, em comunhão (FREIRE, 1987, p. 52).

Partindo da mesma temática – a libertação dos pobres – era natural que em algum momento os pensamentos do teatrólogo e do pedagogo se encontrassem. A linguagem de Paulo Freire, por si só, é um convite ao teatro. Quando ele explica, por exemplo, o que é a dualidade do oprimido (ser oprimido e, ao mesmo tempo, “hospedeiro” do opressor), alega que os pobres ficam: “entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores” (FREIRE, 1987, p. 35). E quando apresenta as premissas da ação cultural – “forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social” (FREIRE, 1987, p. 178) –, reforça que, nela, “os atores se integram com [as pessoas] do povo, atores, também, da ação que ambos exercem sobre o mundo” (FREIRE, 1987, p. 180). Sua relação com a arte é profunda, a ponto de afirmar que: “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética e estética. Decência e boniteza de mãos dadas” (FREIRE, 2006, p. 32). Assim, sua proposta de libertação não dissocia o conhecimento da expressão artística e do compromisso ético com os pobres.

---

<sup>52</sup> Publicada pela Editora Record, no ano 2000, sob o título *Hamlet e o Filho do Padeiro*. Mas os trechos aqui citados podem ser conferidos em uma página da internet alimentada pelo Instituto que leva o nome (e possui uma espécie de acervo) do teatrólogo brasileiro (COMPARATO, 2019).

Boal, em conformidade com as ideias de Paulo Freire, entende a origem do teatro como uma expressão genuinamente popular: “No princípio, o teatro era o canto ditirâmico: o povo livre cantando ao ar livre. O carnaval. A festa. Depois, as classes dominantes se apropriaram do teatro e construíram muros divisórios...” (BOAL, 2019, p. 127). Na expectativa de devolvê-lo ao povo, o dramaturgo empenhou-se por um teatro em que esse fosse efetivamente envolvido no processo.

A cultura é produzida pela sociedade e, portanto, uma sociedade dividida em classes produzirá uma cultura dividida. Uma sociedade submetida produzirá uma cultura de submissão. As classes dominantes tentam instituir como Cultura a “sua” cultura, e como incultura a cultura das classes dominadas. Quando muito, concedem à cultura do povo o *status* de “*folk-lore*” (conhecimento do povo). [...] Quando se opera uma mudança revolucionária, as classes que se libertam devem libertar-se também dos valores culturais dominantes, que lhes foram impostos pelas classes dominantes. Para tanto, é necessário assumir a Cultura Popular como “a” cultura, como única cultura, e negar os valores da cultura da classe dominante. (BOAL, 1988, p. 95)

Não se trata de negar outras culturas e modos de fazer, mas de reconhecer que, sim, a cultura hegemônica tem as marcas do imperialismo e romper com essa lógica. No *Teatro do Oprimido*, o subalterno pode falar. Pode e *deve*. Seu idealizador cunhou, inclusive, um neologismo para indicar o espírito: “Todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. Somos todos *espect-atores*” (BOAL, 2014, p. 9).

Augusto Boal é defensor do *teatro popular*, e há que se entender o que isso quer dizer. Conforme Graça Veloso, há uma concepção generalista segundo a qual, na escola, as artes cênicas “deveriam ser tratadas como todas as artes do corpo e do espetáculo, aí incluídos o teatro, a dança, a ópera, o circo, a mímica, além de todas as manifestações expressivas localizadas nas tradições, então chamadas de teatro popular ou de folclore” (2016, p. 31). Já vimos o que Boal pensa sobre o *folk-lore*. Mas aqui ele consegue ser ainda mais específico:

Quando digo teatro popular, digo povo: não são artistas – profissionais ou amadores – interpretando papéis de *povo*, mas o próprio *povo* revelando-se artista: são moradores de favelas, negros ou brancos, trabalhadores nas indústrias e camponeses sem terra, gente de igrejas e de associações de bairro... Improvisam, escrevem e encenam suas obras – nós apenas os ajudamos a fazer o que querem. (BOAL, 2003, p. 12 – grifos do autor)

Ou seja, há no *Teatro do Oprimido* uma intenção de que as pessoas em condições de vulnerabilidade abordem, elas mesmas, temáticas relevantes política e socialmente para a solução de seus próprios problemas. Os estudantes de escola pública, por exemplo, abordariam, assim, questões referentes à sua condição de jovens de periferia. E usando, de preferência, sua própria linguagem (como, aliás, é feito com o *slam poetry* e o *rap*, que não deixam de ser atuações *performáticas*), mas sem se esquecer da importância de manter o canal aberto para o diálogo com a sociedade, especialmente a comunidade escolar. Afinal, se por um lado algumas

pautas populares não encontram eco entre o público juvenil, em alguns casos as bandeiras da população são até contrárias às causas da juventude<sup>53</sup>. Como defendem Boal e outros teatrólogos, a arte dramática pode muito bem mediar esse conflito, pois:

Um teatro, enquanto atual e popular, não pode deixar de preocupar-se com as preocupações e angústias do povo. Deve ter, antes de tudo, o objetivo de defender os interesses do povo e de, por conseguinte, apresentar, analisar e interpretar a realidade criticamente, visando à conscientização do seu público. (ROSENFELD, 2012b, p. 42)

Voltando à reflexão, bem é verdade que são poucas e – até certo ponto – imprecisas as informações que nos chegam de como se deram as expressões populares ao longo da história, especialmente por sua tradição essencialmente oral. Mas, com base nos poucos registros que possuem, os pesquisadores parecem atestar o argumento de Boal.

Os festivais teatrais na democracia ateniense não eram, certamente, expressões de “teatro do povo” – os teóricos clássicos e românticos alemães só puderam considerá-lo como tal porque concebiam o teatro como uma instituição educativa. O verdadeiro “teatro do povo” dos antigos tempos era o mimo, que não recebia qualquer subvenção do Estado e, por conseguinte, não tinha de aceitar instruções do poder, pondo em prática seus princípios artísticos a partir única e simplesmente da experiência imediata que lhe provinha do contato com as reações da plateia. [...] Aí estamos lidando, enfim, com uma arte que foi criada não meramente para o povo, mas, num certo sentido, também pelo próprio povo. (HAUSER, 1998, p. 85-86)

Ainda segundo Hauser, os mímicos “não tinham a pretensão de educar nem de instruir, mas apenas de divertir o público” (1998, p. 86). Este também é um meio legítimo de resistência à opressão. Contudo, Boal propôs ir além da mera fruição: “Disse Brecht que o teatro deve ser posto a serviço da Revolução. Eu penso que o *teatro deve ser parte da Revolução!* Ele não está a serviço: é a preparação da revolução, é o seu estudo, a sua análise, é o ensaio geral da Revolução” (BOAL, 1988, p. 19 – grifos do autor). Sua Poética, portanto, também se pretende pedagógica, com a diferença de que seu método é o da educação popular.

Os artistas sempre ocuparam o centro das suas relações com os espectadores. Acontece agora o contrário: o espectador (o povo) deve ser o centro do fenômeno estético. [...] Os artistas produzem e os espectadores consomem: esta é uma visão nitidamente burguesa que tem de ser eliminada. “Os espectadores devem também ser produtores.” O verdadeiro artista popular é o que, além de saber produzir arte, deve saber ensinar o povo a produzi-la. Não é o produto acabado que deve ser popularizado, mas sim os meios de produção. (BOAL, 1988, p. 93-94)

<sup>53</sup> Basta ver os números em relação à maioria penal. Na última pesquisa do Datafolha, mais de 80% da população brasileira se demonstrou favorável à redução (MAIORIA..., 2019). Entretanto, os movimentos de juventude apoiam-se em outros números para serem contrários. Amparada pelo levantamento do *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo* (SINASE) e pela *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD), ambos de 2012, a *Organização das Nações Unidas* (ONU) afirma categoricamente que “os adolescentes são muito mais vítimas do que autores de violência” (NAÇÕES..., 2015), sendo que apenas 0,013% da população jovem já cometeu crimes contra a vida, ao passo que 36,5% dos casos de homicídio foram cometidos contra jovens (contra apenas 4,8%, no caso dos adultos).

Ora, é do povo mais simples que, via de regra<sup>54</sup>, vem o estudante de escola pública, ou seja (na reflexão que vimos fazendo até aqui), o *Outro*. Conhecer o contexto do teatro popular vem bem ao encontro de uma proposta de educação literária libertadora e emancipatória. Entretanto, vale ressaltar que também a literatura possibilita “participar nas necessidades e aspirações de outras personalidades e vislumbrar o efeito de nossas ações em suas vidas” (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXX). Zilberman, por exemplo, diz que, na leitura, “o indivíduo abandona temporariamente sua própria disposição e [...] traz para o primeiro plano algo diferente, momento em que vivencia a alteridade como se fosse ele mesmo [...]. Também por esse lado a relação entre os dois sujeitos – o leitor e o texto – é dialógica.” (2012, p. 44). Com Paulo Freire aprendemos que a educação dialógica é transformadora. Ser o *Outro*, portanto, tem também, do ponto de vista da escola, o seu valor pedagógico, pois que a formulação de algo nada mais é do que a produção de um conhecimento.

Falando em produção do saber, disse Boal: “Todos os homens<sup>55</sup> são capazes de fazer tudo aquilo que um homem é capaz de fazer” (1988, p. 19). De forma semelhante, nas lições d’*O Mestre Ignorante* está escrito: “É bem verdade que o homem razoável tudo pode fazer. Mas ele deve aprender a língua própria a cada uma das coisas que quer fazer: sapato, máquina ou poema” (RANCIÈRE, 2015, p. 100). Os estudos literários de modelo bio-historiográfico (ZILBERMAN, 2012; LEAHY-DIOS, 2004) ensinam que a língua própria da literatura é a de um Camões, ou a de um Machado de Assis, um Guimarães Rosa, uma Clarice Lispector ou, ainda, a de um José de Alencar, um Castro Alves, um Carlos Drummond de Andrade. Nessa perspectiva, produções periféricas (literatura marginal, *slam poetry*, *rap*, *hip-hop* etc.) podem até ser consideradas manifestações culturais, mas não estão *autorizadas* a serem chamadas de literatura. Pelo menos, não com a mesma propriedade de um *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1880) ou um *Grande Sertão: Veredas* (1956). Dito de outra forma: não cabe, numa metodologia prescritiva, a possibilidade de ser um *Outro*, isto é, um Sérgio Vaz, um Mano Brown, uma Carolina de Jesus ou um Patativa do Assaré, dotados de cultura e linguagem próprias. Ao educando é apresentado, neste caso, o limite abissal entre suas capacidades, normais, e as do “verdadeiro” artista, genial, ao qual deverão imitar, se quiserem ser ouvidos.

Uma proposta de educação libertadora, porém, deve observar, como pressuposto dialógico, as diferenças, ou seja, as alteridades. Voltando a Rancière: “não se trata de formar

---

<sup>54</sup> Como dito anteriormente, nem todo estudante de escola pública encontra-se em situação de vulnerabilidade, mas todo estudante em situação de vulnerabilidade está na escola pública.

<sup>55</sup> Sem querer contemporizar, lembremo-nos de que Boal era homem do seu tempo, em que pese a ressalva que ele próprio faz no início desse mesmo parágrafo: “[...] a atividade artística é natural a todos os homens e a todas as mulheres” (BOAL, 1988, p. 19).

grandes pintores, mas homens emancipados, capazes de dizer *eu também sou pintor*” (2015, p. 99 – grifos do autor). Traduzindo para a realidade educacional brasileira: “não é formar professores de português nem romancistas e poetas, como o ensino tradicional de língua parece que vem tentando fazer nos últimos séculos, sem nenhum sucesso, aliás, porque é muito difícil (trans)formar uma pessoa naquilo que ela não quer ser!” (BAGNO, 2001, p. 66). Mas é afirmar, *para e com* os jovens, que eles podem expressar sua própria palavra, serem sujeitos de seu próprio discurso.

*Educare*, trazer à tona, isso é o máximo que podemos fazer. Tornar o estudante consciente de sua capacidade: eis o primeiro passo. Porém, o processo de emancipação exige vários outros. Exige, por exemplo, que a pessoa se disponha a caminhar. Nessa jornada, quem educa deve estar disposto a dialogar. O caminho se faz de igual para igual: “Crer no povo é a condição prévia, indispensável, à mudança revolucionária. [...] Considerar-se proprietário do saber revolucionário, que deve, desta maneira, ser doado ou imposto ao povo, é manter-se como era antes” (FREIRE, 1987, p. 48). A primeira atitude para uma educação libertadora é, portanto, a escuta.

Retomando Rancière: “Cada um de nós é artista, na medida em que adota dois procedimentos: não se contentar em ser homem de um ofício, mas pretender fazer de todo trabalho um meio de expressão; não se contentar em sentir, mas buscar partilhá-lo” (RANCIÈRE, 2015, p. 104). Essa partilha não é outra, senão a do conhecimento estético, isto é, a partilha do sensível, que é “o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas” (RANCIÈRE, 2009, p. 15). Ela possui uma dimensão política que, por sua vez, “ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo” (RANCIÈRE, 2009, p. 17).

Do que vimos até aqui, portanto, pode-se dizer que a educação tradicional se encontra na ordem de uma partilha autoritária. O lugar do educador – à frente da turma, em pé (posição de autoridade) ou um degrau (tablado) acima – é diferente do lugar dos educandos – sentados em fila, os olhos na lousa e no professor. O saber do mestre se sobrepõe ao do aprendiz, devendo este submeter-se à vontade daquele. Entretanto,

no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2020, p. 17)

Desse modo, deparamo-nos com a partilha democrática do sensível. Esta, de acordo com Rancière, “faz do trabalhador um ser duplo. Ela tira o artesão do ‘seu’ lugar, o espaço doméstico do trabalho, e lhe dá o ‘tempo’ de estar no espaço das discussões públicas e na identidade do cidadão deliberante” (2009, p. 65). Aqui não se trata mais do ser duplo do pensamento freireano – aquele que comporta, em si, a consciência do oprimido e a do opressor (FREIRE, 1987) –, mas daquele que é o operário durante o tempo do trabalho, e um *Outro* (um artista a exhibir os seus talentos, ou um espectador a apreciá-los, por exemplo) em outro momento. A partilha democrática do sensível, por isso, é fundamental numa sociedade não habituada culturalmente a conviver com a alteridade.

Apesar de as diretrizes curriculares enfatizarem conceitos universalistas como direitos, conhecimento, ciência, cultura, cidadania, formação humana, ensino-aprendizagem, núcleo comum, esses conceitos têm como referente um determinado protótipo de cidadão, de humano, de criança, de adolescente, jovem ou adulto, estabelecido em padrões históricos de trabalho, de conhecimento. São conceitos construídos tendo como referente o *Nós* humanos, cidadãos, racionais, cultos, civilizados. Conceitos não construídos tendo como referentes os *Outros* povos, etnias, raças, territórios, gêneros, trabalhadores. (ARROYO, 2014, p. 62)

E já que não interessa ao opressor – evidentemente – promover esse embaralhamento de posições, tempos e espaços, eis-nos aqui novamente com um senso de transposição de fronteiras, ou melhor, de transgressão. Quem melhor possibilita esse embaralhamento, essa experiência estética de ser duplo – assim conclui Rancière (2009, p. 65) – é o teatro. A educação literária e teatral realiza, nesse sentido, um processo. O caminho é o mais importante, embora a eventual apresentação de uma conclusão resultante em um espetáculo enriqueça o aprendizado (a interação com a plateia proporciona um retorno imediato ao trabalho dos jovens). A atualização da peça, por meio da concretização da ação dramática provoca reflexões e novas ações, conforme destacaram Rancière (2012) e Bakhtin:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. [...] Cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. [...] Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). (BAKHTIN, 2011, p. 271-272)

A interação com a plateia – dentro do ideal de partilha democrática a que se refere Rancière (2009, p. 65) – é uma oportunidade para o jovem se fazer ouvir e, por meio de sua voz, levar outros a transformarem a realidade que os cerca. É por isso que disse Boal, certa vez: “Teatro é arte e sempre foi arma. Hoje, mais do que nunca, lutando pela nossa sobrevivência cultural, o teatro é arte que revela nossa identidade e arma que a preserva” (2003, p. 91). O

teatro e a literatura são, portanto, artes marciais na luta em busca por direitos, nossos e dos outros. Afinal,

É dever do cidadão-artista, usando os mesmos canais de opressão, mas com sinal trocado – palavra, imagem e som –, destruir os dogmas da arte e da cultura mostrando que todos os seres humanos são artistas de todas as artes, cada um do seu jeito. São produtores de cultura e não apenas boquiabertos consumidores da cultura alheia. (BOAL, 2009, p. 76)

Obviamente que, neste caso, é preciso estar disposto a abrir mão do ensino tradicional, bio-historiográfico, e ouvir os jovens. “Se se trata de um teatro para a libertação, é necessário permitir que os próprios interessados proponham seus temas” (BOAL, 1988, p. 138). Não significa abrir mão de ler os clássicos. Mas é preciso perguntar, ao estilo jacototiano: O que nos diz o livro? O que pensas disso? O que fazes com isso? (RANCIÈRE, 2015, p. 44). E, assim, provocar o educando a transformar sua reflexão em linguagem teatral.

Em resumo: “Todos têm que ter o direito à palavra e à ação teatral” (BOAL, 2003, p. 149). Só mesmo uma estética engajada para desenvolver temas de um modo que “abstratamente explicado, não chegaria facilmente à consciência das plateias populares” (BOAL, 1988, p. 30). Confiar que os *Outros*, isto é, os educandos são capazes de contar sua própria história é nosso dever: “Quem reconhece, com Menenius e Agripa, que todo homem [mulher, jovem, criança, negro, pobre, analfabeto] nasceu para compreender o que qualquer homem [ou mulher, velho ou adolescente, negro ou branco, cis ou trans] tem a lhe dizer conhece a emancipação intelectual” (RANCIÈRE, 2015, p. 138 – os colchetes são meus).

### 3. EDUCAÇÃO LITERÁRIA E CRIAÇÃO DRAMATÚRGICA: PRÁTICAS E INTERSECÇÕES

AGNES

*Meu conto é de faltas  
Porque abaixo da linha da miséria  
A desgraça é per capita  
Tem um Bicho Papão pra cada  
Hoje, Pantera Negra  
Sou língua afiada  
Mas precisei ser Robin Hood  
Pra matar a fome que me matava  
Vivi mil e uma noites de experiências frustradas  
Regadas a pó de fada, Kryptonita e litros e litros de poção mágica*

*Ainda bem que o SLAM salva  
Já pensou que final infeliz,  
A Agnes de Deus virada na Nega Diaba?*

*Deds: Aí eles não aguentava!*

AGNES

*É por isso que veneno na boca de quem tem amor pela causa  
DÁ VOZ, não mata  
Se me picar morre a Naja  
Porque foi entre o Machado de Assis e o de Xangô que fui forjada*

[Deds e Agnes com G Mudo, *Conto de Faltas*]

No meio do caminho tinha uma... pandemia. Tinha uma pandemia no meio do caminho. Tinha uma pandemia. No meio do caminho tinha uma pandemia. Nunca me esquecerei desse acontecimento nas vias de minhas narinas tão fatigadas. Nunca me esquecerei que, se não houvesse uma pandemia, este seria o capítulo dedicado às reflexões e conclusões sobre a observação de práticas de jovens transformando sua realidade através da produção artística em um ambiente escolar específico do Rio Grande do Sul.

Entretanto, para além do fato de que, graças a essa adversidade, fiz uma pesquisa com alcance diverso, ainda que limitada a fontes bibliográficas, tive uma excelente oportunidade de pensar o aspecto coletivo da literatura e do teatro. No caso deste, a importância da presença física do outro, do conjunto de corpos em movimento, em interação, parece-me evidente. Mas a literatura, como já vimos, também não é um ato solitário: ninguém escreve para si, ninguém lê sem se conectar com um *Outro*. A dialogicidade é essencial à espécie humana, conjunto de seres sociais por excelência. Tanto é que o período de afastamento (e, por vezes, isolamento) social gerou inúmeras doenças e deixou sequelas em boa parte da população mundial.

Passado o pior momento, a sociedade vai, aos poucos, buscando respirar novamente os ares da normalidade. As atividades vão sendo retomadas lentamente, e as reuniões em ambientes fechados, características de boa parte das apresentações artísticas, liberadas. Porém,

antes mesmo que houvesse alguma garantia de segurança, as escolas, então obrigadas a elaborar novas estratégias pedagógicas de uma hora para outra, já vinham sendo forçadas a reabrir suas portas para “cuidar” dos filhos dos trabalhadores, a fim de que estes pudessem “contribuir com a própria vida para salvar a economia”<sup>56</sup> de suas cidades (o que reflete também a realidade política vivida no país à época). O resultado disso é que a educação luta agora para sair da posição a que foi alçada durante o auge da crise. Dadas as circunstâncias, o caminho parece ser discutir com a sociedade o papel da escola e, com os estudantes, reforçar o viés humanista e humanizador da educação.

Trata-se, na verdade, de uma excelente oportunidade para retomar as chamadas boas práticas e, aproveitando-se das aberturas proporcionadas pela BNCC (2017a), colocá-las no centro do *Projeto Político-Pedagógico* (PPP) de cada escola neste país. Ciente, porém, de que, nesse momento, o que me cabe é propor, passo agora a analisar práticas que, de algum modo, aliaram literatura e teatro numa perspectiva libertadora e com fins didáticos.

### 3.1. Das práticas e possibilidades decoloniais

Começo por um relato pessoal. Em 2018, participei do *I Simpósio Juventudes Contemporâneas* da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Lembro-me de que o evento abriu com a apresentação de um grupo de *slam poetry*: o *Coletivo Poetas Vivos*, de Porto Alegre. Até então, eu não tinha visto nenhuma apresentação de *slam*; só lido sobre. Os artistas, Agnes com G Mudo e Felipe Deds, que depois se revelaram vencedores do torneio nacional de *slam poetry* de duplas, soltavam um palavrão a cada dez segundos, desfiavam rimas e rimas cheias de “trocadalhos” e denunciavam até com uma certa agressividade o racismo, o machismo, o etarismo e tantos outros ismos. Era uma *performance*, obviamente. Mas era também a linguagem própria “da quebrada”. Estava ali, na minha frente, um exemplo perfeito do modelo de produção artística, semelhante ao que eu havia proposto para a escola em minha Dissertação (POSSATO JR., 2017).

Cheguei em casa, corri para a internet. Encontrei vários vídeos, com as preliminares e as finais dos mais variados circuitos e encontros de *slam*. Poemas com todas as temáticas sociopolíticas possíveis: racismo, feminismo, transfobia, fascismo, pedofilia, genocídio... Em um único gênero, a junção dos dois eixos essenciais ao meu trabalho: literatura e teatro. Fiquei empolgado, levei para meus educandos. Boa parte nem sabia que o *slam* existia. Imediatamente,

---

<sup>56</sup> Caso de Porto Alegre, onde o prefeito literalmente mandou as pessoas se sacrificarem para salvar a economia do município (SOUZA, 2021).

uma estudante se lembrou de *Canção Infantil*, do Cesar MC. Outra obra que fiquei conhecendo naquele dia. Comparei com *João e Maria*, do Chico Buarque. Muitos também não a conheciam. Depois de ouvirem, alguns comentavam que preferiam a música do MC, enquanto outros lamentavam a “falta de cultura” dos colegas, incapazes de reconhecer a riqueza e a importância cultural de um dos “grandes” da MPB. Seja como for, o fio de citações e referências, uma vez puxado, não parava mais de desenrolar.

No meio da aula, eu sempre fazia uma pergunta: é preciso ler para compor um poema de *slam*? Para minha surpresa, do ponto de vista da maioria, os artistas não liam. Um ou outro estudante afirmava que a prova disso era que eles falavam “errado”. Disse-lhes então que, durante a apresentação no Simpósio, Agnes e Deds não só diziam ter lido muito para compor, como estavam vendendo *zines* (publicações independentes) do seu próprio coletivo e de outros (ou seja, escreviam muito). Como meus educandos não se dessem por convencidos, peguei alguns dos vídeos e mostrei como determinados versos eram referência a um *Navio Negroiro* (Castro Alves, 1880), a uma *Iracema* (José de Alencar, 1965), a um *Casa-Grande & Senzala* (Gilberto Freyre, 1933). Tinha outro até com uma referência ao *bom selvagem*, de Rousseau. Fora as referências a textos mais recentes, que talvez eu não conhecesse (dentre as que estavam no meu repertório havia, por exemplo, *Todo Camburão tem um pouco de Navio Negroiro*, música da banda *O Rappa*). No fim das contas, saía uma aula sobre a importância de ler sem aquela visão tradicional de apresentar os clássicos como “alta” (ou única) literatura, nem obrigar os jovens a *fazer como* José de Alencar ou Castro Alves para se tornar bons escritores.

Ao refletir sobre a relação dessa reflexão com a minha pesquisa, fui remetido às andanças de Boal. No auge da Guerra Fria, enquanto EUA e URSS disputavam pela hegemonia mundial, ele descreveu, em *Técnicas Latino-americanas de Teatro Popular* ([1975] 1988), como as atividades de um dramaturgo preso, torturado e exilado pela ditadura militar no Brasil assumiram, em pleno coração da Europa, um caráter revolucionário:

Estamos realizando uma revolução copernicana ao contrário. Sempre fomos satélites de arte metropolitana. Agora estamos proclamando que somos o centro do nosso universo artístico. O teatro verdadeiro é o teatro latino-americano. Isto é, este é o nosso teatro, portanto, é ‘o’ teatro. (BOAL, 1988, p. 93)

Assim como os artistas de *slam*, o teatrólogo sustentou um espírito crítico e combativo contra o sistema. Tanto que considerava o teatro como arte marcial. Essa imagem define perfeitamente o espírito de uma arte que teima em (r)existir<sup>57</sup>. Há que se combater não somente

---

<sup>57</sup> O termo não é usado por Boal. Todavia, resume bem o duplo movimento do teatro feito pelas pessoas em processo de libertação. A grafia é utilizada em diversas obras artísticas. Há, inclusive, um documentário chamado

a falta de saberes escolares, como a de conhecimentos que gerem a vida. E isso, na visão de Augusto Boal, passa necessariamente pela formação estética.

O analfabetismo é usado pelas classes, clãs e castas dominantes como severa arma de isolamento, repressão, opressão e exploração. Mais lamentável é o fato de que também não sabem falar, ver, nem ouvir. Esta é igual, ou pior, forma de analfabetismo: a cega e muda surdez estética. [...] Reduz indivíduos, potencialmente criadores, à condição de espectadores. A castração estética vulnerabiliza a cidadania obrigando-a a obedecer mensagens imperativas da mídia, da cátedra e do palanque, do púlpito e de todos os sargentos, sem pensá-las, refutá-las, sequer entendê-las! [...] As ideias dominantes em uma sociedade são as ideias das classes dominantes, certo, mas, por onde penetram essas ideias? Pelos soberanos canais estéticos da Palavra, da Imagem e do Som, latifúndios dos opressores! É também nestes domínios que devemos travar as lutas sociais e políticas em busca de sociedades sem opressores e sem oprimidos. Um novo mundo é possível: há que inventá-lo! (BOAL, 2009, p. 15)

Há que se romper com as estruturas injustas, sem dúvida. Registre-se que, nesse sentido, há diversas iniciativas em solo brasileiro opondo-se, neste momento, ao modelo hegemônico. Observe-se, no entanto, que nem sempre as propostas são tão disruptivas quanto propôs Boal. Partindo de uma análise crítica ao materialismo histórico, os estudos decoloniais, por exemplo, apresentam, por meio dos conceitos *trans-* (de onde *transdisciplinaridade*, *transculturação*, *transmodernidade*, conjunto a que Mignolo prefere chamar de *pensamento liminar*) uma alternativa dialética para *transpor* a diferença colonial.

Os cânones epistemológicos não se dissociam da organização social e econômica. É uma armadilha fingir e pretender, em países do Terceiro Mundo ou em países que ainda sofrem as consequências das heranças coloniais, praticar ciências sociais da mesma forma que na Alemanha ou nos Estados Unidos. Contudo, e a despeito de condições materiais difíceis, existe sempre o chamado à reflexão. Assim, a questão contundente é aqui *transcender* a cultura do conhecimento na qual se encaixam estruturas sociais e econômicas de subordinação e dominação, atingindo o fato básico de que o pensamento é, ao mesmo tempo, universal e local. (MIGNOLO, 2020, p. 279 – o grifo é meu)

Trata-se de um pensamento universal porque pertencemos a uma espécie que pensa, e de forma cada vez mais integrada. E é local porque pensamos a partir de nossas necessidades materiais e territoriais. O que dizem ou fazem os EUA, com seus ditames imperialistas, impacta diretamente a nossa realidade, de modo que, mesmo vivendo distante deles, não é possível ignorá-los. Suas decisões determinam o comportamento universal tanto quanto o local. Nesse sentido, apesar de todo o impacto que os tropicalistas causaram quando incorporaram instrumentos amplificados e bateria à *Música Popular Brasileira* (MPB), para escândalo do

---

*Arte de (R)existir* (2020), do Núcleo Audiovisual Sesc Petrolina, disponível na internet, que dá voz a atores e atrizes do sertão nordestino que sobrevivem às dificuldades causadas pela falta de políticas públicas no campo da cultura. O vídeo começa com a seguinte afirmação: “O fato de existir já é um ato de resistência. É pelo teatro que a gente se posiciona politicamente nessa região. O teatro é nossa arma política de ser e de lutar por aquilo que a gente acredita” (ARTE..., 2020).

movimento (que, puxado por Elis Regina, inclusive marchou contra a “invasão” da guitarra elétrica), foram os modernistas os primeiros que, no Brasil, produziram algo semelhante ao *pensamento liminar*. O *Manifesto Antropofágico* (Oswald de Andrade, 1928), demarcou as ideias de um movimento que optou por apropriar-se dos signos europeus (notadamente, as vanguardas) e combiná-los com elementos culturais terceiro-mundistas (indígenas, africanos, orientais) para que, uma vez ressignificados, pudessem gerar um fato novo, isto é (na concepção dos modernistas), uma arte genuinamente brasileira.

Não é exagero afirmar que o antropofagismo modernista é o grande divisor de águas da cultura brasileira. Pelo menos, no que se refere a um grande tabu da formação do povo brasileiro: a miscigenação das raças. Enquanto obras literárias de épocas anteriores, como *O Cortiço* (Aluísio Azevedo, 1890) e *Os Sertões* (Euclides da Cunha, 1902), apontavam-na como a principal responsável pelo enfraquecimento da população e consequente atraso da jovem nação, *Macunaíma* (Mário de Andrade, 1928), inaugurou um novo tempo, em que a cultura assume a mistura como virtude inerente e traço característico de distinção do nosso povo. A canção *Brasil Pandeiro*, composta por Assis Valente, em 1940, por ocasião do sucesso que foi a primeira incursão de Carmen Miranda em território norte-americano, dizia que “*chegou a hora dessa gente bronzada mostrar seu valor*” (BRASIL..., 1972) e, logo depois, na mesma estrofe, “*eu quero ver o Tio Sam tocar pandeiro para o mundo sambar*” (BRASIL..., 1972). Décadas depois, em 1972, os *Novos Baianos* teriam regravado a música porque, segundo entrevista de Moraes Moreira a Fabio Ferron e Sergio Cohn (MOREIRA, 2010), eles se deram conta de que tocavam *rock and roll* (porque gostavam), mas lhes faltava uma “consciência de Brasil”, uma “brasilidade”, e aquele canto – *Brasil Pandeiro* – lhes proporcionaria as duas coisas porque “era samba com energia de rock” (MOREIRA, 2010). Por mais contraditório que isso pareça (dada sua patente repulsa ao que o imperialismo estadunidense nos impõe culturalmente), é dessa mistura de elementos que o teatrólogo brasileiro está falando quando sugere “[usar] os mesmos canais de opressão [palavra, imagem e som], mas com sinal trocado” (BOAL, 2009, p. 76).

Voltando à ideia de discutir o papel da escola, pensando em uma educação libertadora e humanista, talvez esse seja o primeiro ponto a considerar: qual a identidade do povo brasileiro? Dada a dimensão continental do país e a sua característica miscigenação racial, por certo, são muitas. Mas há um traço que as une. Em *Literatura Marginal: Talentos da Escrita Periférica* (2005), Ferréz afirma que “a literatura marginal se faz presente para representar a cultura de um povo, composto de minorias, mas em seu todo uma maioria” (FERRÉZ, 2005, p. 11). Ora, se estamos falando de uma maioria que foi minorizada, isso justifica Manuel Bandeira

e Cecília Meireles merecerem um lugar no panteão da poesia brasileira e a arte de Agnes com G Mudo e Felipe Deds, campeões nacionais de *slam poetry*, ser considerada uma obra prima somente nos círculos ligados à literatura marginal<sup>58</sup>. Assim, entende-se também por que Maria Firmina dos Reis e Carolina Maria de Jesus só foram reconhecidas quando seus escritos vieram a público pelas mãos de homens brancos, sendo vistas desde esse lugar do exótico, de quem é reconhecida, não pela sua produção, mas por ser a exceção de sua classe. Não se trata de renegar o valor dos “clássicos”, mas de questionar a desvalorização de outras poéticas. Por acaso, a denúncia presente nas letras dos *slammers* e dos *rappers* não tece uma crítica social tão (ou mais) contundente quanto a “autocrítica” dos narradores em primeira pessoa de Machado de Assis, apontando os meandros da aristocracia da qual a elite burguesa (no caso brasileiro) é herdeira? Qual a diferença? Ferréz aponta o que caracteriza a literatura marginal do ponto de vista dos críticos literários: “é a linguagem, é o jeito como falamos, como contamos a história” (2005, p. 12). Porém, outra deveria ser sua marca de reconhecimento: “a Literatura Marginal [...] é uma literatura feita por minorias, sejam elas raciais ou socioeconômicas. Literatura feita à margem dos núcleos centrais do saber e da grande cultura nacional, isto é, de grande poder aquisitivo” (FERRÉZ, 2005, p. 12).

Relembrando Spivak (2010), o subalterno não pode falar. Todavia, ele fala. Graças aos programas e ações de inserção dos pobres nas universidades, promovidos pelos governos Lula e Dilma, há um crescimento incessante de contribuições vindas de intelectuais oriundos das classes sociais mais vulneráveis do país – especialmente nos Programas de Pós-Graduação. Por isso, é importante que, ao trazer as boas práticas para esta análise, sejam privilegiados especificamente esses grupos. Mas não sem antes refletirmos um pouco mais sobre o método.

### 3.2. Leitura e teatro: aproximações

Quando propus aliar literatura e teatro, já lá no mestrado, recebi “sugestões” para mudar de área de pesquisa. Eu poderia escolher: se a ênfase fosse em protagonismo juvenil, Educação; se teatro, Artes Cênicas. Em *Leitura e Teatro* (2016), a arte-educadora Heloise Baurich Vidor, atualmente professora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), relata ter passado pela mesma situação em sua pesquisa de doutorado,

---

<sup>58</sup> O termo, cunhado por Ferréz, escritor periférico, está para além da afirmação de valor da periferia. A expressão serve também como denúncia – só há o “marginal” se houver o “centro” – e declaração de guerra: “Estamos na rua, loco, estamos na favela, no campo, no bar, nos viadutos, e somos marginais mas antes somos literatura, e isso vocês podem negar, podem fechar os olhos, virar as costas, mas, como já disse, continuaremos aqui, assim como o muro social invisível que divide este país” (FERRÉZ, 2005, p. 10).

“apesar de, no campo do teatro, a prática da leitura ser evidente no trabalho de atores e diretores” (VIDOR, 2016, p. 48). Não obstante a crítica, decidiu prosseguir, pois estava convicta de que “o ato de ler em práticas coletivas, com a presença da voz e a partilha de impressões, é um ato com sentido em si mesmo, não apenas uma etapa para a encenação” (VIDOR, 2016, p. 42). Além disso,

A opção por trabalhar *entre* campos cria uma zona de fronteira que, se por um lado considero como uma zona fértil, que pode gerar possibilidades práticas interessantes, por outro, evidencia [...] que são variados os entendimentos sobre o que pode derivar do entrelaçamento desses campos, neste caso, *entre* leitura e teatro. (VIDOR, 2016, p. 49 – grifos da autora)

Ao falar da atuação nesse espaço *entre* campos, o pensamento da pesquisadora evoca imediatamente a ideia de *transposição*, *transgressão*, lembrando-nos por fim dos conceitos *trans-* do pensamento decolonial. Estar *entre* fronteiras, embaralhando-as, pensando a partir dos pontos de fricção (fratura e intersecção), como já vimos, é o método próprio do pensamento liminar (MIGNOLO, 2020), isto é, da decolonização do saber. Seja um embate de dimensões globais, como a fricção entre epistemologias produzidas nos países de Primeiro e de Terceiro Mundo, seja o choque local, entre áreas do conhecimento, o exercício pedagógico de ensino-aprendizagens *transdisciplinares* não deixa de ser libertador. “a leitura dentro do projeto teatral pode ter diversas abordagens que repercutem [tanto] na cena [e] na atuação [quanto] na formação de leitores” (VIDOR, 2016, p. 42). Penso que a literatura aliada ao drama não só mobiliza os conhecimentos específicos de suas respectivas áreas como promove espaço para outras reflexões, para o desenvolvimento de outros saberes.

A realização desse embaralhamento, porém, não está sujeita apenas às dificuldades que lhe impõe a mentalidade acadêmica e profissional. Há que se transpor, ainda, outro obstáculo: a falta de uma cultura nacional do hábito de leitura. Conforme Teixeira Coelho: “Os autores queixam-se repetidamente, ao longo da história da literatura, de que os leitores não apenas não leem como, se leem, não sabem ler e não sabem o que leem” (2012, p. 257). Em território brasileiro, a formação de viés pragmático, com o objetivo de formar mão de obra, contribuiu, sem dúvida, para este quadro. De acordo com Silvia Castrillón: “nada se torna necessário – e muito menos a leitura, que é um exercício difícil [...] – se não tiver a íntima convicção de que ler pode ser um meio para melhorar as condições de vida e as possibilidades de ser, de estar, de atuar no mundo” (2011, p. 20). Do modo como a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio configuraram o currículo nacional, cultivando um protagonismo juvenil limitado a resolver demandas previamente estabelecidas, a tendência é que se leia cada vez menos, e que

se valorizem cada vez mais os livros dedicados às literaturas especializadas, em detrimento das obras ficcionais.

A educação literária está, portanto, entre a possibilidade de ser extinta do currículo e a de se deixar instrumentalizar (ainda mais) para continuar sobrevivendo. Adotar a abordagem bio-histórica, útil para os vestibulares (LEAHY-DIOS, 2004), já havia sido uma forma de capitular diante do sentido pragmático imposto especialmente pela LDB de 71 (BRASIL, 1971). Mas esse conhecimento deixou de ser privilegiado com o advento do ENEM (FISCHER *et al.*, 2012). Diante disso, o que se tem proposto, como uma espécie de “última cartada”, é oferecer “a leitura como fonte de prazer e de conhecimento” (BRASIL, 2017a, p. 55). Com efeito, de acordo com a BNCC:

*O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017a, p. 71)*

Com isso, o papel da leitura se torna bem abrangente. Contudo, é preciso perceber, voltando a Teixeira Coelho, que “muitos programas de disseminação da leitura insistem na decodificação do conteúdo quando há de fato outras entradas para o texto que se apoiam numa ordem capaz, talvez, de despertar o interesse do leitor tão procurado pelos programas de ação cultural” (2012, p. 257). É nesse sentido que, segundo Vidor, “a afirmação de que há ‘outras entradas para o texto’ abre a possibilidade de o teatro se aproximar” (2016, p. 26).

Já no mestrado, dedicado ao ensino do teatro na escola, a pesquisadora demonstrava interesse nas práticas de leitura.

*Minha proposta estava focada na realização de montagens de espetáculos a partir de textos dramáticos. O processo era encaminhado da seguinte forma: apresentava alguns textos dramáticos aos alunos e, juntos, escolhíamos aquele que seria montado. Durante o semestre, trabalhava com improvisações sobre o tema do texto, sobre as cenas, encaminhando, assim, a criação do espetáculo, e me utilizando de exercícios especificamente teatrais para isso. (VIDOR, 2010, p. 9)*

Sua proposta partia da experiência extracurricular, que “funcionava bem, pois as aulas assumiam um caráter de oficina, onde somente os interessados frequentavam” (VIDOR, 2010, p. 9). Deparando-se, porém, com a realidade escolar, de turmas lotadas, espaços físicos inadequados, carga horária insuficiente, materiais didáticos precários, falta de parcerias e outros empecilhos, a pesquisadora percebeu que, “mesmo com os avanços no campo da pedagogia teatral, há, todavia, uma grande dificuldade na articulação do processo de ensino-aprendizagem

do teatro na escola” (VIDOR, 2010, p. 10). Mesmo assim, apoiada no drama como método, procurou demonstrar que “é possível trazer o teatro para a sala de aula, desde que o professor reveja sua concepção de teatro, e ensino do teatro, ampliando as perspectivas de como explorar os aspectos que compõem o texto cênico” (VIDOR, 2010, p. 10). Foi partindo dessa premissa que a arte-educadora chegou ao doutorado com o propósito de atuar no “*entre campos*” da literatura e do teatro.

Assim, com o propósito de auxiliar professores atuantes no Ensino Básico, a pesquisadora publicou *Leitura e Teatro* (2016). Num primeiro momento, a obra dedica-se às possibilidades de intersecção. Dividindo-as em três grandes grupos, assim ela as classifica:

Na primeira categoria estão as *leituras de preparação*, que abarcam a *leitura de mesa* e a *leitura de textos complementares* que alimentam o processo criativo. Na segunda categoria [estão] a *leitura dramática* e a *leitura cênica* e os formatos dos quais ambas derivam: *leitura em voz alta*, *leitura compartilhada* e *leitura pública*. A terceira categoria analisa a ambiguidade existente entre a *leitura cênica* e o *espetáculo com a presença de leitura*. (VIDOR, 2016, p. 50 – grifos da autora).

Consideremos brevemente cada uma das modalidades, começando pela *leitura de preparação*. Esta consiste no estudo da obra que será encenada e serve para “criar no processo um espaço de discussão das questões relacionadas a problemas técnicos ou impasses estéticos e/ou políticos, que culminam na montagem do espetáculo” (VIDOR, 2016, p. 53). Trata-se, portanto, de um espaço destinado à análise, que “busca ampliar e preservar as sensações advindas das primeiríssimas impressões do texto e procura deixar alertas os sentidos para as outras impressões que poderão surgir ao longo do estudo” (VIDOR, 2016, p. 52).

Esse primeiro estágio é o mais próximo da leitura literária habitual. Como bem lembra Volóchinov, “as palavras ditas são repletas de subentendido e do não dito” (2019, p. 129). Acontece, porém, que “a palavra na literatura obedece, é claro, a exigências muito maiores: uma grande parcela daquilo que na vida permaneceu fora dos limites do enunciado deve encontrar agora um representante verbal” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 130). Sendo assim, a leitura de preparação é fundamental para identificar, na escrita, as contribuições e, ao mesmo tempo, as possíveis limitações para a compreensão do texto.

Esse diagnóstico é de suma importância para a escolha das *leituras complementares* ou *subsequentes*. Apoiada em Bertolt Brecht, Vidor afirma que “a obra deve incitar uma discussão profunda sobre as dimensões sociais e políticas da arte, entre os artistas e entre o público, e o espetáculo deve ser concebido como fruto dessa discussão” (VIDOR, 2016, p. 53). Ler, nessa ótica, não é ler para “entender melhor”, mas para confrontar ideias. De acordo com Maingueneau, “compreender um enunciado não é somente referir-se a uma gramática e a um

dicionário, é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável” (2011, p. 20). Voltando ao relato da minha experiência com o *slam* (descrita na subseção anterior), não foi a quantidade de obras citadas que tornou a partilha com os estudantes edificante, mas as várias perspectivas suscitadas e discutidas.

Já a *leitura de mesa*, que também é uma leitura de preparação, difere da anterior quanto ao propósito. Se aquela levanta questões pertinentes ao discurso, esta configura-se “como um campo de experimentação e de ajustes entre o diretor e os parceiros de criação” (VIDOR, 2016, p. 54). Serve, portanto, como laboratório, que pode “levar às primeiras tentativas de dar voz às palavras do personagem, criando pistas para o aprimoramento das entonações e inflexões do texto, até se chegar, posteriormente, a uma partitura vocal mais elaborada” (VIDOR, 2016, p. 54). Se feito em voz alta, é um exercício essencial à parcela da população menos afeita à leitura. Ensaiai diferentes entonações e inflexões ajuda a perceber, na prática, como um mesmo texto (escrito) pode ter interpretações bem diferentes, a depender da habilidade que o leitor possui para imprimir uma intencionalidade ao enunciado.

O universo de sentido propiciado pelo discurso impõe-se tanto pelo *ethos* como pelas ‘ideias’ que transmite; na realidade, essas ideias se apresentam por intermédio de uma *maneira de dizer* que remete a uma *maneira de ser*, à participação imaginária em uma experiência vivida. (MAINGUENEAU, 2011, p. 54 – os grifos são do autor)

Essa primeira categoria é a mais contestada por não apresentar os traços mais característicos da dramaturgia (o gestual e a intenção de se mostrar para um público, por exemplo). Nela, as leituras podem ser feitas individualmente e, inclusive, silenciosamente. Não há sequer a necessidade de plateia. Entretanto, esses aparentes obstáculos não são necessariamente um empecilho, se levarmos em conta que

toda enunciação, mesmo produzida sem a presença de um destinatário, é, de fato, marcada por uma *interatividade* constitutiva (fala-se também de *dialogismo*), é uma troca, explícita ou implícita, com outros enunciadores, virtuais ou reais, e supõe sempre a presença de uma outra instância de enunciação à qual se dirige o enunciador e com relação à qual constrói o seu próprio discurso. (MAINGUENEAU, 2011, p. 54)

Além disso, as leituras de preparação podem se tornar não só um excelente recurso para a formação de leitores, como um incentivo à produção artística, já que “a ênfase na leitura é imprescindível como abertura de espaço para a reflexão, a sensibilização, a troca de pontos de vista, o convívio e a partilha entre a equipe, propiciando a entrada de outros textos que possam servir como fonte de alimento para o processo criativo” (VIDOR, 2016, p. 56).

A segunda categoria, que compreende a *leitura dramática* e a *leitura cênica*, embora se aproxime mais das convenções teatrais, tem também os seus dilemas, ainda que de outra ordem.

Quanto às características, na primeira, “o número de leitores tenderá a se aproximar do número de personagens do texto e esses leitores procurarão esboçar minimamente as intenções contidas nas rubricas, [ainda que] sem o esboço das ações dos personagens, sem marcações, sem figurinos nem cenário” (VIDOR, 2012, p. 68). A diferença reside, portanto, no fato de que, enquanto esta se ocupa prioritariamente da dramatização dos “signos linguísticos (fônicos), com pouca preparação dos atores” (VIDOR, 2012, p. 68), a leitura cênica importa-se também com os signos visuais e auditivos (isto é: trilha sonora, figurino, cenário etc.), constituindo-se em uma espécie de aprimoramento cênico da primeira. Sendo assim, apresenta, como característica, “um encenador que elabora uma concepção para o trabalho, com acabamento estético, ainda que este acontecimento esteja no patamar de um evento pontual e não da criação de um espetáculo para ser apresentado em temporadas mais longas” (VIDOR, 2012, p. 69). A crítica, aqui, reside no fato de que as suas formas, ou não visam a uma exibição do leitor, ou não apresentam um observador externo que tenha a função de apreciar a ação.

Esse é o caso, por exemplo, da *leitura em voz alta*. Podendo se dar em âmbito público ou privado, ela oscila entre ter ou não uma preparação ou ensaio prévio. No caso do espaço privado, não existe essa necessidade, uma vez que não há intenção de que a comunicação seja expressiva ou artística. Como exemplos, podemos pensar em “leitores [que] leem para aqueles que não sabem ou não podem ler, tais como pais que leem para filhos pequenos e não alfabetizados [ou os que] leem em voz alta por puro prazer de ouvir e compartilhar a leitura” (VIDOR, 2012, p. 60). Nestes casos, o argumento de Vidor é que, “à medida que o texto passa pelo corpo do leitor, a voz se projeta no espaço e o encontro entre quem lê e quem ouve se estabelece, abrem-se as possibilidades de conexão com o teatro” (VIDOR, 2012, p. 59). Seu pensamento encontra eco no de Volóchinov, para quem “o enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes do enunciado. O seu significado e a sua forma são determinados principalmente pela forma e pelo caráter dessa interação” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 128).

Já os encontros de *leitura partilhada* (clubes do livro, por exemplo), públicos ou não, apresentam “uma leitura vocalizada, de um texto desconhecido ou pouco conhecido pelos participantes, sem preparação ou ensaio prévio que vise à comunicação expressiva/artística” (VIDOR, 2012, p. 62). Diferente da anterior, aqui as pessoas se alternam na função de leitor e de ouvinte. A intencionalidade que existe é de ordem política (dado o caráter de assembleia – reunião de pessoas motivadas pelo debate e pela partilha de opiniões e vivências) e cultural. A crítica, porém, é a mesma: “a presença do outro não é encarada como um olhar externo que

aprecia ou julga a ação, pois não há intencionalidade, de quem lê, de mostrar-se na ação ou de representar a ação nos moldes teatrais” (VIDOR, 2016, p. 63).

Destas, a *leitura pública* é a que mais se aproxima do teatro convencional. Aqui, “a presença do ouvinte-espectador é encarada como um olhar externo que está ali para apreciar a ação, nesse sentido há um grau de exibição implicado” (VIDOR, 2012, p. 67). Ela geralmente é constituída por “um leitor sentado em uma cadeira ou de pé diante de um púlpito, com um livro nas mãos, lendo para ouvintes – utilizando ou não um microfone, dependendo da quantidade de ouvintes sentados em cadeiras à sua frente, ou seja, da grandiosidade do evento” (VIDOR, 2016, p. 66-67). Assim, pode-se caracterizá-la como

uma leitura vocalizada de um texto conhecido pelo leitor, que o prepara para comunicá-lo de forma expressiva. O leitor público tem a intenção de fazer que os ouvintes possam ser levados a imaginar o que está sendo lido; não há alternância dos participantes nas funções de ler e ouvir, ou seja, há uma delimitação precisa das funções. [...] Nesse sentido, [...] há uma dimensão social (e política) pautada pelo encontro entre leitores e ouvintes para este fim específico, num local predeterminado e público. (VIDOR, 2016, p. 67)

Sob o olhar atento desse ouvinte-espectador, o leitor pode ser um ator, o próprio autor do texto ou, ainda, um professor. Neste caso, o ponto de encontro preferencial é a sala de aula, mas pode ocorrer em um auditório ou uma biblioteca. Nos demais, entre os lugares possíveis, estão o teatro, os centros culturais ou até mesmo um bar. Em todas essas ocasiões, o objetivo do leitor é “fazer com que os ouvintes possam ser levados a imaginar o que está sendo lido” (VIDOR, 2012, p. 67).

A terceira categoria, por fim, lida com as ambiguidades entre a leitura cênica e o *espetáculo com a presença da leitura*. A diferença entre os dois consiste no fato de que, neste último, “o aparato da encenação está presente e a leitura surge como um elemento que, na composição com os outros – cenário, figurinos, música, trabalho dos atores – visa um todo unificado” (VIDOR, 2016, p. 75). O ato de ler em cena, aqui, não é pré-requisito, e sim uma escolha estética do diretor “para potencializar os aspectos poéticos da obra” (VIDOR, 2016, p. 75). Acontece que, do ponto de vista do público, essa diferença não fica evidente, pois ela se define no processo de montagem, não no momento de sua exibição. “Ou seja, a ambiguidade reside no fato de que os encenadores nomeiam o trabalho como *leitura cênica*, mas o consideram um *espetáculo*” (VIDOR, 2016, p. 76).

Em âmbito escolar, a diferenciação dessas categorias ajuda a compreender como a construção do processo comunicativo se dá por diversos caminhos e conforme propósitos específicos. Todavia, convém observar que o intento de Heloíse Vidor, ao tensionar o conceito de teatralidade, é friccionar as fronteiras entre o teatro e a literatura. Assim, a pesquisadora,

partindo do entendimento de que o “teatro é o encontro entre atores e espectadores, marcado pela passagem do texto escrito pelo autor, que por si só não produz teatralidade, para o corpo do ator, que é quem o torna visível” (VIDOR, 2016, p. 79), estabelece uma relação em que as duas artes são tramadas por meio de uma rede (ou tecido) composta pelos sentidos (voz, escuta, olhar). Essa trama proporciona um “encontro coletivo, onde o texto (base comum de união entre os participantes durante o encontro) ganha voz e propicia uma experiência partilhada” (VIDOR, 2016, p. 84).

Pensando ao melhor estilo freireano – isto é, constituindo processos por meio das “palavras geradoras” (FREIRE, 1967) –, vamos olhar um pouco mais detidamente para cada um dos elementos dessa elaboração artística. Assim, “texto”, do latim, *textus*, “tecido”, por associação de imagens, remete à ideia de *trama*. Há, porém, entre os fios (palavras) tramados, alguns “espaços”. Em seu conjunto, esses *lugares vazios* “caracterizam a estrutura do texto literário como uma articulação com furos que [...] exige do leitor uma participação ativa através da imaginação” (VIDOR, 2016, p. 87). No caso, não é o pensamento do autor que determina o sentido do texto, mas o trabalho coletivo. “Todo ato de enunciação é fundamentalmente *assimétrico*: a pessoa que interpreta o enunciado reconstrói seu sentido a partir de indicações presentes no enunciado produzido, mas nada garante que o que ela reconstrói coincida com as representações do enunciador” (MAINGUENEAU, 2011, p. 20). É o que Vidor chama de *jogo* (e, em literatura, chamamos pacto de leitura). Dentre as regras:

A primeira é aceitar que não estamos diante de uma interpretação única, nem correta, e que o jogo que o texto propõe pode estar longe das expectativas que o leitor tem por suas referências prévias; a segunda é que o leitor aceite firmar o contrato no qual o mundo textual há de ser concebido não como realidade, mas *como se fosse* realidade; e a terceira é que assuma uma posição ativa de modo que preencha os *espaços vazios* com a sua imaginação. (VIDOR, 2016, p. 88)

Ocorre que esse é um exercício *literário*. Em *O Direito à Literatura* (1988), Antonio Candido expande ao máximo os horizontes da fabulação, colocando ao mesmo tempo a ficção como direito universal e incompressível. Sua proposta visa a “redimir as distâncias impostas pela desigualdade econômica” (CANDIDO, 2004, p. 189). Comungando dessa visão, Vidor alerta para a cooptação do conceito candidiano pela lógica neoliberal. De acordo com a pesquisadora, há um “forte apelo comercial da indústria editorial, [que] muitas vezes parte de ideias preconcebidas sobre [o público leitor]” (VIDOR, 2016, p. 92-93), gerando nichos (guetos) e necessidades bem específicas, que pouco ou nada têm a ver com o direito à fruição de uma obra por seu valor literário. Logo, “é importante que o texto apresente espaços vazios a serem preenchidos pela ação do leitor, [desde] que traga uma abordagem temática que nos faça

pensar sobre nossa própria vida e sobre o mundo no qual estamos inseridos” (VIDOR, 2016, p. 93). Afinal, é impossível compreender a arte fora da realidade que nos cerca.

Os métodos que ignoram a essência social da arte, tentando encontrar a sua natureza e as suas particularidades apenas na organização da obra como objeto, são na verdade obrigados a *projetar* a inter-relação social entre o criador e o contemplador nos diferentes aspectos do material e dos procedimentos da sua organização. (VOLÓCHINOV, 2019, p. 116 – grifo do autor)

Desse modo, convém destacar o papel transformador da alteridade na literatura. Embora já tenhamos visto, com Zilberman (2010), que a relação entre o leitor e o texto é dialógica, levando-nos à experiência de *ser o Outro*, vale a pena reforçar que “toda *palavra realmente pronunciada* (ou escrita conscientemente) e não adormecida no léxico é *a expressão e o produto da interação social entre os três: o falante* (autor), *o ouvinte* (leitor) e *aquela* (ou aquilo) *sobre quem* (ou sobre o quê) *eles falam* (o personagem)” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 128 – grifos do autor). Nessa interação não há uma perda de identidade, mas o reconhecimento de que há um *outro* e, concomitantemente, de que se é o *outro* de *si* mesmo e de alguém. Traduzindo numa imagem, “os textos que nos tocam verdadeiramente são aqueles que nos ‘atravessam’ e, ao nos ‘atravessarem’, tocam o outro” (VIDOR, 2016, p. 93).

Interessante observar que, nesse sistema, a arte perfaz um movimento em que tanto o ponto de partida quanto o de chegada é o olhar, ou melhor, *um* olhar. Inicialmente, a *leitura* é concebida pelos olhos de seu enunciador. Sua compreensão, portanto,

resulta da interação das características do leitor – conhecimento prévio, perspectiva, interesses, atitudes, objetivos da leitura, capacidade cognitiva, estratégias e estilos de processamento – e das características textuais, que são o conteúdo, a estrutura (em vários níveis), os assinalamentos e ilustrações presentes no texto. (VIDOR, 2016, p. 96)

Neste caso, se considerarmos uma apropriação teatral do texto literário, “ler é: compreender um texto escrito, a partir de um objeto estético, entendendo estética de acordo com o sentido da palavra grega *aisthesis* que significa ‘faculdade de sentir’ ou ‘compreensão pelos sentidos’” (VIDOR, 2016, p. 100).

Esse ato, visto pelo prisma da educação libertadora, precisa estar atrelado à realidade das pessoas envolvidas. Sendo assim, mostra-se conveniente uma aproximação dessa proposta com a concepção de Volóchinov [1895-1936] de *palavra na vida*. Membro do chamado Círculo de Bakhtin, o crítico literário afirma que a palavra na vida “surge da situação cotidiana extraverbal e mantém uma relação muito estreita com ela” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 117). Por sua vez, o “*contexto extraverbal* do enunciado é composto por três aspectos: 1) o *horizonte espacial comum* dos falantes [...]; 2) o *conhecimento e a compreensão da situação comum aos*

*dois; 3) a avaliação comum dessa situação*” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 118-119 – grifos do autor). Como não é possível compreender o enunciado (verbal) sem o contexto (extraverbal) – “a palavra na vida não é autossuficiente” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 117) –, só há comunicação quando o leitor busca estabelecer uma comunidade (isto é, uma *comum-unidade*) com seus interlocutores.

Nesses termos, a *voz* exerce uma função de vital importância. Não cabe a ela somente materializar o texto, mas determinar *como* ele chegará aos ouvintes. Isso porque “a entonação estabelece uma relação estreita da palavra com o contexto extraverbal: é como se a entonação viva levasse a palavra para fora dos seus limites verbais” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 123). Tanto o dito quanto o não dito (os gestos, por exemplo) informam, entre outros, qual o acento temático e a posição do leitor acerca do assunto que está tratando. “Ao entonar e gesticular, o homem ocupa uma posição social ativa em relação a determinados valores, condicionada pelos próprios fundamentos da sua existência social” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 127).

Daí, aliás, a preocupação deste trabalho com o silenciamento dos jovens. As formas de leitura associadas ao teatro, fundamentais ao trabalho de Heloíse Vidor, interessam-me como preparação para dar materialidade à voz produzida e reverberada pelos e nos corpos juvenis. Numa coisa concordamos: a importância das “práticas de leitura em voz alta como possibilidade de enfrentar a dificuldade encontrada na fruição da literatura e como ponto de conexão com o teatro” (VIDOR, 2016, p. 107). Todavia, a pesquisa de Vidor “se propõe a experimentar formas (vindas da experiência com o teatro) de dar vitalidade a textos literários (tirá-los das estantes) e despertar, com isso, o interesse, a curiosidade, o prazer pela literatura” (VIDOR, 2016, p. 110). Sua ênfase está, obviamente, na formação de professores que atuarão nas redes de Ensino Básico da Educação, dando aulas prioritariamente para crianças e adolescentes. Meu foco, por outro lado, são os educandos do Ensino Médio. Por isso, procuro formas de dar visibilidade à voz dos jovens (tirá-la dos cofres da educação bancária) e, assim, despertar a autonomia, a consciência e a libertação de estudantes silenciados.

Seguindo adiante, que é a voz sem a *escuta*? O leitor mobiliza a discussão por meio de sua entonação e da ativação do contexto extraverbal. Porém, o círculo só se completa com a disposição do ouvinte/plateia em dialogar. De acordo com Barthes:

Ouvir é um fenômeno fisiológico; escutar é um ato psicológico. É possível descrever as condições físicas da audição (os seus mecanismos), pelo recurso à acústica e à fisiologia do ouvido. Mas a escuta não pode definir-se senão pelo seu objeto, ou, se preferirmos, pelo seu desígnio” (BARTHES, 1990, p. 217).

Ou seja, se ouvir independe da nossa vontade, escutar só acontece por meio dela. Dessa forma, o nosso ouvido pode perceber um som, mas só se o escutarmos, isto é, se nos detivermos

e nos obrigarmos a reconhecê-lo, conseguiremos decifrá-lo, considerando o que ou quem o emite. No processo de comunicação, a escuta atenta se torna *espaço intersubjetivo* no qual, “ao escutar o outro, escutamos a nós mesmos, em uma dinâmica que Barthes chama de ‘jogo de transferência’” (VIDOR, 2016, p. 111). É por isso que

escutar, assim como ler, tem que ver com a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra do outro em toda a sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo. (BAJOUR, 2012, p. 24)

No caso de Vidor, a preocupação parece ser com a reciprocidade entre quem fala e quem ouve durante o espetáculo ou *performance*. Segundo a pesquisadora: “No campo do teatro, o termo *escuta* é utilizado como sinônimo de percepção, ou seja, percepção entre os atores, percepção do espaço, do público, no jogo teatral” (VIDOR, 2016, p. 112). Concordo, mas penso também no que os estudantes têm a comunicar e na recepção que o corpo docente e a comunidade escolar lhes proporcionam. A escuta deve ser uma via de duas mãos. Por isso, é importante que o professor construa significados *com* os estudantes, mantendo “a consciência de que a construção dos sentidos nunca é um ato meramente individual. Essa concepção dialógica da escuta faz parte de todo ato de leitura que busque abrir significados e expandi-los de modo cooperativo” (BAJOUR, 2012, p. 24-25). Somente na relação do educador que é educado enquanto educa e do educando que educa enquanto é educado (FREIRE, 1987, p. 68) é que a *voz* irá reverberar, e a *escuta* será qualificada.

E assim a rede de sentidos fecha o circuito, retornando ao *olhar*. Desta vez, porém, quem vê é o interlocutor/plateia. Como se estivesse parodiando o relato bíblico da criação – em que o mundo é feito em sete dias e, ao fim de cada um deles, o narrador entoava uma espécie de mantra, dizendo: “Deus viu que tudo era bom!” –, vimos Vidor enfatizar, ao explicar uma por uma das modalidades de leitura, se, por um lado, o leitor tinha ou não a intenção de *se mostrar* para um observador externo que, por outro lado, tinha ou não a intenção de apreciar a exposição. Eis o ponto determinante da ação teatral. Segundo a pesquisadora: “Assim como a *voz* e o *gesto* são projetados no espaço, a *presença* de alguém que *escuta* e *vê* traz à baila a noção de teatralidade” (VIDOR, 2016, p. 114 – os grifos são meus). Logo, tanto pela escuta quanto pelo olhar, também o espectador se torna agente da ação<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> Como, aliás, já havíamos visto no capítulo anterior (subseção 2.2), evocando *O Espectador Emancipado* (2012), de Jacques Rancière: “o espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu [...]. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si [...]” (2012, p. 17).

Pode-se dizer que a concepção de Heloíse Vidor sobre o que é a teatralidade segue ao encontro do sentido etimológico da palavra. *Théatron* provém do verbo grego *theáomai*, que, segundo o *Dicionário Grego-Português* (DGP), elaborado pelo Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, significa “olhar”, mas também “observar, olhar com admiração, contemplar” e, ainda, “considerar, examinar” (MALHADAS; DEZOTTI; NEVES, 2007, p. 210), entre outros. Aqui, como na perspectiva da arte-educadora, o teatro é o espaço da ação (*drama*, em grego), uma ação que exige um olhar atento, um olhar *em busca de sentido*<sup>60</sup>. Esse é também o meu propósito. Seguirmos em caminhos opostos (ela partindo do teatro para a formação de leitores; eu, na contramão) pode ser a oportunidade de construir uma via de duas mãos que se complementam, mantendo aberto o diálogo entre as artes.

Para concluir, quero analisar brevemente, pelo menos, uma atividade prática realizada, dentro desse sistema, pela arte-educadora. Ela foi denominada *Experiência Piloto*, tendo sido realizada com uma turma de nono ano de uma escola municipal de Ensino Fundamental de Santa Catarina. A proposta era ler a Cena V de *Romeu e Julieta* (Shakespeare). O exercício: “improvisações pautadas na estrutura dos jogos teatrais de Viola Spolin (2005), com foco na exploração do *onde*<sup>61</sup>, ou seja, o local da ação, visando trazer a situação do texto para a atualidade” (VIDOR, 2016, p. 118). Além do esforço para criar o contexto das cenas (show de rock, fila do cinema, balada etc.), chama a atenção a dinâmica da leitura em voz alta, “seguida de várias repetições em duplas, parando sempre que alguém não entendesse o sentido da frase ou de alguma palavra” (VIDOR, 2016, p. 118). Quem já avaliou trabalhos de Ensino Médio apresentados em *powerpoint* sabe o diferencial que um processo focado em leitura e compreensão de texto pode fazer na vida de um estudante. Por isso, entre os objetivos alcançados, cumpre destacar o da contribuição da voz para a compreensão textual. Além disso, por meio da atividade, os educandos puderam se familiarizar com a forma literária do teatro (atos, rubricas, falas, ações etc.). Todavia, o maior ganho, buscando uma aproximação com a minha pesquisa, talvez resida no fato de que “a experiência apontou a *potência* da voz como elemento de conexão e expressão das emoções, *tanto para quem lê quanto para quem recebe a leitura*” (VIDOR, 2016, p. 125 – grifos meus). Essa conclusão só reforça a necessidade da proposta que este trabalho vem apresentar.

Resta, por fim, demonstrar que a própria pesquisadora “convida” a esta aproximação.

---

<sup>60</sup> Convém observar que, da mesma raiz, deriva a palavra *theoría* (“teoria”), “ação de ver, de observar” e, ainda, “contemplação pelo pensamento, consideração, meditação” (MALHADAS; DEZOTTI; NEVES, 2007, p. 216).

<sup>61</sup> Viola Spolin [1906-1994] é referência em improvisação e jogos teatrais. A estrutura de seu método compreende três perguntas: *Onde? Quem? O quê?* (SPOLIN, 2010; 2017)

Como tenho tentado deixar claro, estou trabalhando na primeiríssima fase de contato com o texto, se pensarmos em um processo de montagem teatral, por exemplo. Nesse sentido, infinitas possibilidades surgem a partir desse trabalho inicial. Outras perspectivas poderiam ser abordadas partindo dessa “entrada do texto”: desenvolver um processo de drama, criar imagens corporais relacionadas à narrativa, dramatizar trechos do texto, montar um espetáculo. (VIDOR, 2016, p. 218)

É nesse “passo seguinte” que pretendo inserir minha proposta. O trabalho de Heloíse Vidor é fundamental para que os adolescentes, mais do que formarem o *gosto* pela leitura, desenvolvam um senso estético. Além disso, o andar *entre* literatura e teatro é uma prática decolonial e libertadora. Em sua transição da adolescência para a juventude, o modo de inserção social dos estudantes deve se tornar mais *in-cisivo* e *de-cisivo*<sup>62</sup>. É por meio de uma reflexão crítica, com ações que visem a uma partilha democrática (portanto, política) do sensível (RANCIÈRE, 2009), que os jovens poderão *dar forma* à sua voz e, com isso, transformar a sua realidade.

### 3.3. O drama como método

A orientadora de Heloíse Vidor foi a arte-educadora Beatriz Cabral (nome artístico: *Biange*). Sua pesquisa, atuando como professora da UDESC, resultou em uma proposta pedagógica disponibilizada em formato de livro: *Drama como Método de Ensino* (2012). Pelo título, fica evidente que se trata de um estudo voltado para o âmbito escolar. De acordo com a autora, trata-se de “uma atividade criativa em grupo, na qual os participantes se comportam *como se* estivessem em outra situação ou lugar, sendo eles próprios ou outras pessoas” (CABRAL, 2012, p. 11 – grifo da autora). Até aí, a proposta segue conforme à BNCC:

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuentes e espectadores. (BRASIL, 2017a, p. 196)

Desse modo, parece-me que, se nada mais houvesse de positivo no método, só o seu caráter coletivo já seria suficiente para promover uma educação baseada no construtivismo e no companheirismo. Nessa linha parecem seguir outros autores.

No jogo teatral, através do processo de construção da forma estética, a criança estabelece com seus pares uma relação de trabalho, onde a fonte da imaginação criadora – jogo simbólico – é combinada com a prática e a consciência da regra, a qual interfere no exercício artístico coletivo. O jogo teatral passa necessariamente pelo

<sup>62</sup> Termos que, para Paulo Freire (2006), indicam “ruptura”, “transgressão”, “libertação”.

estabelecimento do acordo de grupo, através de regras livremente consentidas entre os parceiros. (KOUDELA, 1999, p. 118-119)

Apesar do senso comum estar habituado a relacionar a palavra *jogo* às competições, as atividades e as regras, no teatro, são sempre exercícios de cooperação, o que, por si só, já se configura em uma mudança de paradigma. Mas o fato de, nessa dinâmica, os estudantes serem chamados a se colocar no lugar de um *Outro* – levando-os a refletir sobre as questões da identidade e da alteridade – eleva as discussões a outro patamar. Em seu *O Teatro como Arte Marcial* (2003), Boal conta que, certa vez,

Em São Paulo, uma equipe de agentes criou uma peça na qual os sentenciados eram interpretados pelos próprios agentes. No momento em que um agente, representando um prisioneiro, recebeu a ordem de baixar a cabeça, colocar os braços para o alto e separar as pernas para a entrevista, pela primeira vez, sentiu a humilhação que estava tão habituado a infligir, sem perceber. (BOAL, 2003, p. 150)

Uma experiência como essa nos afeta, move nossa sensibilidade. Porém, Boal faz um alerta: “Arte é *processo*” (2003, p. 153 – grifo meu). Somente se pensado como processo, o teatro se torna fundamental para o desenvolvimento de uma educação humanizadora.

Convém insistir ainda na questão da alteridade por um outro ponto: a implementação do Novo Ensino Médio. Se lembrarmos as origens do discurso do protagonismo juvenil – e por que ele é tão importante para o contexto do novo currículo –, veremos que ele “implica a rejeição ao *Outro*: ao partido, ao sindicato, ao movimento social, ao movimento estudantil, enfim, a qualquer outra forma de política que não a prescrita pelo discurso” (SOUZA, 2006, p. 87-88). Circula por aí uma frase supostamente proferida por Paulo Freire (em uma conferência? em uma entrevista?): “Não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?” Se a sentença é ou não do pedagogo, ao menos coaduna com sua pedagogia.

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. (FREIRE, 2006, p. 98)

De onde se conclui – se entendermos a possibilidade de inclusão ou exclusão como uma escolha política – que a educação só pode ser libertadora quando inclusiva. Até porque – e aqui vai outra célebre frase atribuída ao patrono da educação – “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”.

Nesse sentido, é importante observar o argumento de Biange para a defesa de sua metodologia de trabalho (que podemos chamar de pesquisa-ação [GIL, 2002, p. 55]).

A natureza essencialmente social dessa atividade [a prática como pesquisa] na área do teatro acentua sua dimensão ética, ideológica e política tanto quanto epistemológica. Ética, ao questionar os valores embutidos na prática sob investigação; ideológica, na medida em que a pesquisa realizada de forma coletiva prioriza, em si, a democratização do acesso e do conhecimento; política, em decorrência dos princípios de autonomia e cidadania adjacentes a estes processos. (CABRAL, 2012, p. 35)

Aqui, a professora não necessariamente se distancia, mas vai além do que prevê a BNCC. Olhando pela sua perspectiva, é um erro metodológico (infelizmente, muito comum) empregar as técnicas teatrais meramente “como elementos facilitadores da aquisição e fixação de conhecimentos [pois] seu uso em si, distanciado de um *contexto dramático*, não vai além de possibilitar uma estratégia dinâmica de conhecimentos” (CABRAL, 2012, p. 11). Desprovido de sua essência (tanto ética, ideológica e política, quanto epistemológica), “o potencial estético do teatro na educação, de conhecer e sentir (envolvimento emocional) perde-se ao se separar as técnicas teatrais do contexto dramático” (CABRAL, 2012, p. 11-12). Vale ainda lembrar que, conforme a LDB vigente, o Teatro é uma das linguagens do componente de Arte (BRASIL, 1996, Art. 26, § 6º) e, portanto, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017a), demanda o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades. Segue mais ou menos nesse sentido o comentário de Koudela, ao fazer a introdução de *Jogos Teatrais na Sala de Aula*:

Na escola não se aprende normalmente através da experiência, mas por meio da didática (técnicas de organização do aprendizado). O aprendizado estético é o momento integrador da experiência. A transposição simbólica da experiência assume, no objeto estético, a qualidade de uma nova experiência. As formas simbólicas tornam concretas e manifestas as experiências, desenvolvendo novas percepções a partir da construção da forma artística. O aprendizado artístico é transformado em processo de produção de conhecimento. (SPOLIN, 2017, 26).

Em seu *Léxico de Pedagogia do Teatro* (2015), a arte-educadora retoma a questão, apontando novamente o fator experiência como diferencial do aprendizado estético. Assim, ela reafirma: “Quer no eixo curricular ou fora do âmbito escolar, a ênfase no processo implica uma concepção filosófica do drama como experiência, e vincula-se à ideia de experiência como conhecimento” (KOUDELA; ALMEIDA JR., 2015, p. 56). Porém, abordando o assunto por um novo viés – a definição do verbete *Drama na Educação* –, ela busca distinguir, do ponto de vista dos processos, entre duas práticas: “teatro está voltado à comunicação entre atores e plateia; drama se concentra na *experiência* dos participantes, independentemente de qualquer comunicação para espectadores” (BOLTON, 1998, p. 121, *apud* KOUDELA; ALMEIDA JR., 2015, p. 55). Essa distinção é importante para o trabalho de Biange, que a esmiuça.

Quando um texto é utilizado, este passa por adaptações, e em muitos casos sua função é apenas a de um estímulo inicial para a criação coletiva do grupo. É neste contexto que a palavra *drama* veio a substituir a palavra *teatro*, quando nos referimos a processos de construção da narrativa dramática em grupo. *Drama* implica, assim, a autoria tanto do texto dramático (escrito ou narrado) quanto do texto teatral

(encenado), e se caracteriza pela incorporação de situações e temas emergentes, na medida em que cada episódio vai definir ou delinear o próximo. (CABRAL, 2012, p. 17-18)

Este é, inclusive, o motivo de considerar a pesquisa da arte-educadora em minha pesquisa. Com a diferença de que o texto – literário, no caso – não é *apenas* um estímulo inicial, mas elemento fundamental do processo criativo, meu objetivo é justamente o da construção de uma narrativa dramática em grupo. Se tenho tratado *drama* e *teatro* como sinônimos até aqui, deve-se ao fato de que estou compreendendo o segundo de forma mais ampla e genérica, que abarca todas as modalidades de representação (inclusive o drama). Mas, de acordo com a definição lexical do verbete *Teatro na Educação*, “prossequindo na escala das séries, fases, ciclos ou etapas escolares, o teatro vai se configurando como jogo, com regras mais ou menos estabelecidas, até que se constitui como encenação ou produto artístico a ser apreciado em público” (KOUDELA; ALMEIDA JR., 2015, p. 185). Para o meu propósito – promover a visibilidade (ou melhor: a escuta) de vozes juvenis –, a encenação para um público externo é parte importante do processo. Todavia, há que se valorizar, no ambiente educacional, o aprendizado dos estudantes, que é materializado pelo registro das atividades (no caso, etapas da criação dramatúrgica). Assim, não havendo tempo hábil ou disponibilidade (dos educandos ou da própria escola), outros meios de apresentação, como a publicação escrita (produção de *zines*, por exemplo), não estão descartados.

Voltando à definição do verbete, temos que

“Drama na Educação”, “Drama-Processo” ou simplesmente “Drama” são denominações de uma modalidade de teatro que se caracteriza como um processo de investigação cênica, em contexto ficcional, a partir de um problema ou situação de tensão. O processo se desenvolve através de episódios, cada qual identificado a partir de questionamentos ou inquietações observados no episódio anterior. As variações metodológicas partem de uma maior ênfase do professor na construção da narrativa (o professor como dramaturgo), na atuação (o professor como *performer* ou como personagem), ou na concepção cênica (o professor-encenador). (KOUDELA; ALMEIDA JR., 2015, p. 55)

Note-se a similaridade com a conceituação de Biange.

Algumas características básicas são associadas ao drama como atividade de ensino: **contexto e circunstâncias de ficção**, que tenham alguma ressonância com o contexto real ou com os interesses específicos dos participantes; **processo** em desenvolvimento através de **episódios**, um **pré-texto** que delimite e potencialize a construção da narrativa teatral em grupo; e a mediação de um **professor-personagem**, que permite focalizar a situação sob perspectivas e obstáculos diversos. (CABRAL, 2012, p. 12 – grifos da autora)

Essa “coincidência” não se dá por acaso, ou simples e tão-somente porque ambos se debruçaram sobre o tema. Ao apresentar as etapas do processo, o Léxico informa que

O ponto de partida, em geral, inclui a delimitação de um contexto de ficção, a indicação de um papel para os alunos (moradores, soldados, forasteiros, cientistas...), a atuação do professor como *performer* (*teacher-in-role*) e a introdução de um problema ou situação criada por uma imposição deliberada de limitações (de tempo, de meios, de relacionamento). (KOUDELA; ALMEIDA JR., 2015, p. 55)

Ora, conforme sua antiga orientanda, quem importou, para o Brasil, o conceito de *teacher-in-role* – criado por Dorothy Heathcote [1926-2011] para o contexto da educação britânica – foi a arte-educadora “Beatriz Cabral que, durante seu doutoramento em Birmingham/UK (1990-1994), participou de processos de drama conduzidos pela professora inglesa” (VIDOR, 2010, p. 43). Nas palavras da própria Biange: “A expressão ‘professor-personagem’ foi a tradução escolhida para a convenção inglesa ‘*teacher-in-role*’, justificando-se tanto pela impossibilidade de uma tradução literal, quanto pelas características que o uso dessa estratégia foi adquirindo no contexto brasileiro” (CABRAL, 2012, p. 19).

Uma prova, aliás, das dificuldades de tradução e adaptação está no livro *Drama e Teatralidade* (2010), de Heloíse Vidor. Tendo sido discípula de Biange, ela prefere a tradução literal, *professor no papel*, quando o conceito for trabalhado “em sua forma original – na qual o professor assume papéis sociais durante o processo para desafiar os alunos” (VIDOR, 2010, p. 12), resguardando o uso de *professor-personagem* para a adaptação “na qual o professor traz um personagem para o processo” (VIDOR, 2010, p. 12)<sup>63</sup>. Essa proposta, aparentemente, conta com a anuência de Beatriz Cabral, a partir das discussões em aula com sua aprendente (VIDOR, 2010, p. 43-44).

E já que estamos falando de definições e usos de terminologias, outro ponto de tensionamento entre educadora e educanda é justamente quanto à aplicação dos termos *drama* e *teatro*. Enquanto Biange e Koudela mantêm estanques os limites entre um e outro, Vidor permanece fiel ao seu propósito de embaralhar fronteiras. Se uma propõe o “drama como método de ensino [...] baseado num processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados com um determinado foco de investigação (selecionado pelo professor ou negociado entre professor e aluno)” (CABRAL, 2012, p. 12), a outra prioriza, no subtítulo de sua obra, “o ensino do teatro na escola”<sup>64</sup> (VIDOR, 2010). Sua intenção, entretanto, não parece ser confrontar a mestra, mas estabelecer uma relação dialética entre as propostas.

Se, segundo a pedagogia pós-crítica, os alunos precisam ter lugar para expressar suas ideias, para emitirem suas vozes e os educadores radicais precisam criar as condições para os alunos falarem, então o teatro pode ser esse lugar. E o drama favorece a emissão das vozes, na medida em que a construção da narrativa se dá pela ação dos

<sup>63</sup> Para essa distinção, os termos foram definidos, segundo a pesquisadora (VIDOR, 2010, p. 45), a partir de dois estudos de Stanislavski: *A Criação do Papel* (1984) e *Construção da Personagem* (2000).

<sup>64</sup> Talvez seja interessante apontar que estou trabalhando com a 2ª edição da obra de Beatriz Cabral. Em seu livro, Heloíse Vidor reage à 1ª edição do texto de sua professora, de 2006.

alunos, mediada pelo professor, assumindo ou não personagens, cruzando informações reais (históricas) com a memória dos participantes numa trama criativa, ficcional. (VIDOR, 2010, p. 26)

Como proposta de solução para o dilema, a pesquisadora desloca a questão para um terceiro ponto, que, embora mantenha a tensão, supostamente concilia e ressignifica o conflito (e aqui, talvez por trabalhar com estudantes secundaristas, pouco afeitos às especificidades das nomenclaturas em geral, tendo a concordar com ela):

Independente da metodologia ou do termo que se use, drama ou teatro, a questão da busca pela teatralidade na atividade teatral desenvolvida com pessoas que não sejam profissionais desta linguagem artística é o ponto de tensão na união dos campos: teatro e educação, assim como as funções e objetivos que estão em jogo em diferentes contextos e circunstâncias. (VIDOR, 2010, p. 30-31)

A *teatralidade*, segundo Vidor, é um fenômeno que:

[Necessita de] um observador, que atribua uma qualidade de teatralidade a uma obra, a uma pessoa, ou a uma situação; [por seu] caráter processual, somente ocorre quando está em funcionamento; [e] é o fenômeno da representação: o fingimento [...] visível para o observador, havendo um caráter intencional por parte de quem representa. (VIDOR, 2010, p. 32)

No drama, esse papel do observador externo “é desempenhado pelo próprio participante, que assume a dupla realidade de observador e atuante, seja concomitantemente [espectador de si mesmo], ou alternadamente – onde os participantes se revezam entre observadores e atuantes” (VIDOR, 2010, p. 32-33). Esse é, na opinião da arte-educadora, o motivo por que o adjetivo “teatral” pode ser utilizado nesse contexto.

Seja como for, a adaptação que Biange e Vidor fizeram do método de Heathcote tem o mérito de buscar, na sua prática, o exercício da transdisciplinaridade.

A singularidade do drama como processo é que é possível considerá-lo tanto como *método de ensino*, permitindo abordar e desenvolver qualquer tema ou situação dentro ou fora do currículo; quanto como *eixo curricular*, podendo ser caracterizado como uma atividade independente das demais disciplinas, mas capaz de gerar interesse ou pontos de ligação com qualquer outra das áreas curriculares. (CABRAL, 2012, p. 32)

É nesse sentido que retomo os elementos do *Drama como Método de Ensino* (2012), buscando esmiuçar a proposta de Biange. Começando pelo *contexto e circunstâncias de ficção*. Aqui entram em campo os mecanismos da fabulação. *E se...?* “O contexto da ficção permite focalizar ou desafiar aquilo que é normalmente aceito sem questionamentos, tudo o que devido à rotina é assumido sem maiores reflexões” (CABRAL, 2012, p. 12). Aqui se enquadra, por exemplo, dentro do contexto do *Teatro do Oprimido*, o que Boal chamou de *Modelo de Ação Futura*: “se amanhã as mulheres vão organizar uma demonstração pública, devem ensaiá-la

hoje” (BOAL, 1988, p. 19-20). No mundo “real”, ainda não aconteceu. A ficção, neste caso, serve para testar a *verossimilhança* de possíveis ações visando à intervenção na realidade.

Biange e Vidor, obviamente, estão pensando em algo mais básico. Literalmente, pois sua proposta visa à formação, dentro do currículo escolar, de crianças do Ensino Fundamental. Assim, durante o desenvolvimento do processo dramático, “a criança busca, no seu conhecimento e na sua experiência do mundo real, subsídios para criar o mundo imaginário/ficcional. Criando e refletindo sobre o mundo ficcional, ela pode vir a compreender a si própria e ao mundo real no qual vive” (VIDOR, 2010, p. 11). Para isso, de acordo com Biange: “Contexto e circunstâncias [devem ser] convincentes, primeiramente pela sua coerência interna. [...] Em segundo lugar, [...] pela interação entre o contexto da ficção, o contexto social e o contexto da ambientação cênica” (CABRAL, 2012, p. 13). A observação desses critérios confere fidelidade e credibilidade ao universo criado pela imaginação.

O segundo elemento é o *processo*, que, “em drama, pode ser definido como a negociação e a renegociação dos elementos da forma dramática, quanto ao contexto e aos objetivos dos participantes” (CABRAL, 2012, p. 17). Essa condição, de permanente estado de mudança, deve-se ao fato de que “o objetivo de todas as estratégias utilizadas é fazer com que o participante, em diferentes momentos do processo, sinta-se mergulhado na ficção que está sendo criada, ora como ele próprio diante da situação apresentada, ora como personagem desta situação” (VIDOR, 2010, p. 30).

Apesar de já ter destacado a importância do processo para a criação dramaturgica, há algo a ser falado ainda quanto à sua aplicabilidade em âmbito escolar. Nesse meio, “o desenvolvimento do processo a partir de, e delimitado por, um contexto dramático torna-se fundamental para abordar o drama como eixo curricular” (CABRAL, 2012, p. 36). Na visão de Biange, a criação dramática é um processo investigativo de pesquisa e de construção de significados. Independentemente do componente de estudo, “seu objetivo pode incluir a motivação dos alunos para a observação de ações e atitudes que levam à discussão das questões éticas subjacentes ao tema explorado” (CABRAL, 2012, p. 17). Além disso, ao possibilitar que o educando cruze o seu contexto sociocultural com o da ficção, o processo pode se tornar transdisciplinar, uma vez que “o drama permite imaginar e expressar situações imaginárias sem contornos históricos, geográficos e científicos precisos. É esta imprecisão que irá estimular o aluno a investigar suas referências nas demais áreas” (CABRAL, 2012, p. 37). Em outras palavras:

A constatação fundamental aqui é que as dimensões artística e educacional alimentam uma à outra – o desempenho artístico será tanto maior quanto melhor for o

conhecimento adquirido sobre os conteúdos e as formas subjacentes ao processo dramático; o valor educacional da experiência na escola será tanto maior quanto melhor for o resultado artístico alcançado. (CABRAL, 2012, p. 17)

O processo de criação dramatúrgica se dá por etapas, ou *episódios*, isto é “fragmentos e/ou eventos que fazem parte de sua estrutura narrativa” (CABRAL, 2012, p. 17). Estes servem “para prosseguir com a narrativa ou tecer o texto dramático ou teatral, [permitindo] focalizar perspectivas distintas, aprofundar detalhes ou ações complementares, escolher caminhos secundários” (CABRAL, 2012, p. 18). É importante destacar ainda que

o desenvolvimento de cada episódio pode ser a partir de diferentes atividades como: narração, jogos dramáticos, imagens congeladas, trilha sonora, criação de assembleias de personagens, pantomima, criação de objetos cênicos, pesquisa histórica, leitura de fragmentos de textos – dramáticos ou não, teatro fórum, rituais de canto e dança. (VIDOR, 2010, p. 30)

Na concepção do *teacher in role*, encadear ou não os episódios é decisão do professor. Este “não está lá para definir a cena e tomar decisões, mas para entrar no jogo proposto pelas crianças. O objetivo de sua presença é sutilmente manter o jogo e o foco, fazendo perguntas, quando necessárias” (CABRAL, 2012, p. 23).

Conforme Biange, a educação teatral brasileira é centrada na estrutura dos jogos teatrais de Viola Spolin [1906-1994] (CABRAL, 2012, p. 20 – nota de rodapé). Esta, por sua vez, apresenta “o *foco*, *instrução* e *avaliação* [como] três pontos essenciais de todo jogo teatral” (SPOLIN, 2017, p. 32 – grifos meus). O *foco* “é um problema essencial para o jogo que pode ser solucionado pelos participantes. [...] O foco coloca o jogo em movimento. Todos se tornam parceiros ao convergir para o mesmo problema a partir de diferentes pontos de vista” (SPOLIN, 2017, p. 32). Em *Improvisação para o Teatro* (2010), Spolin associa uma expressão ao foco: “*Olhe para a bola!*” No jogo teatral, pode ser uma bola ou corda imaginárias. O desafio, neste caso, é dar materialidade a elas. Mas o ponto focal pode ser algo ainda mais complexo.

Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver, seja para atingir o gol ou para acertar uma moeda num copo. Deve haver acordo de grupo sobre as regras do jogo e interação que se dirige em direção ao objetivo para que o jogo possa acontecer. (SPOLIN, 2010, p. 5)

A *instrução* é “o enunciado daquela palavra ou frase que mantém o jogador com o foco [gerando] interação, movimento e transformação. [...] Além disso, dá ao professor-diretor o seu lugar dentro do jogo como parceiro” (SPOLIN, 2017, p. 33). Já a *avaliação*, também atrelada ao foco, consiste em “lida[r] com o problema que o foco propõe e indaga[r] se o problema foi solucionado” (SPOLIN, 2017, p. 34), tomando-se o devido cuidado de não transformar os questionamentos em julgamento ou crítica.

Completando o quadro, Koudela explica, na introdução de *Jogos Teatrais na Sala de Aula* (2017), que, além do foco, “as regras do jogo teatral incluem a estrutura dramática (Onde/Quem/O Que)” (SPOLIN, 2017, p. 22). E a própria autora explica que “os termos Onde, Quem, O Que são usados como nomes na descrição de muitos jogos teatrais. Estes termos amplos e neutros são particularmente úteis na sala de aula. Os termos ‘cenário’, ‘personagem’ e ‘ação de cena’ limitam as discussões entre os jogadores à situação teatral” (SPOLIN, 2017, p. 123).

Para a construção do processo, por meio de episódios, é preciso antes constituir um *pré-texto*. Trata-se de um “roteiro, história ou texto que fornecerá o ponto de partida para iniciar o processo dramático, e que irá funcionar como pano de fundo para orientar a seleção e identificação das atividades e situações exploradas cenicamente” (CABRAL, 2012, p. 15). Ao lado deste, a arte-educadora defende que “o desenvolvimento do processo [...] depende em grande parte da quantidade e da qualidade do material introduzido ao grupo” (CABRAL, 2012, p. 23). Juntos, eles compõem o eixo motivador da pesquisa. Assim, o pré-texto pode ser considerado um elemento deflagrador de temas geradores (FREIRE, 1987). Nesse sentido, “indica não apenas o que existe anteriormente ao texto (contexto e circunstâncias anteriores), mas também subsidia a investigação posterior, uma vez que introduz elementos para identificar a natureza e os limites do contexto dramático e do papel dos participantes” (CABRAL, 2012, p. 16). Ao longo das atividades, a fim de manter o foco, o material deve ser “introduzido de forma gradual pelo professor, tal como pistas, documentos, fotografias, objetos, etc.” (CABRAL, 2012, p. 23). A combinação desses elementos serve como recurso introdutório dos estudos transdisciplinares, de modo que:

A utilização de um tema gerador revela-se como uma tentativa de integrar uma variedade de áreas de ensino a partir de um mesmo tema. [...] Após selecionar os temas, é importante estabelecer os focos dramáticos e suas possíveis analogias com o contexto sociocultural em que se vai trabalhar. Dessa forma será garantida a ressonância entre o contexto da ficção e as preocupações e interesses locais. (CABRAL, 2012, p. 34)

Para exemplificar como funciona essa proposta, vamos olhar uma só das práticas. No drama *Cavernas*, foram exploradas a

atração que [o tema] gera na infância, com imagens de mistério, de esconderijo, de tocas de animais selvagens, de minas de pedras preciosas ou tesouros de épocas passadas; [e a] “possibilidade de serem abordadas questões de preservação do meio ambiente, ecossistema, proteção das inscrições, atitudes coletivas ante a devastação tanto pelo turismo predatório, quanto pela instalação de usinas para exploração do calcário, etc. (CABRAL, 2012, p. 45)

Os estudantes assumiram o papel de *geólogos* que, após a investigação *in loco*, deveriam apresentar suas descobertas a uma banca (formada por professores e colegas de turma). “Esta experiência foi realizada em quatro etapas, com uma hora e meia de duração cada encontro” (CABRAL, 2012, p. 46). No primeiro, os *geólogos* são chamados a apresentar seus conhecimentos sobre o tema, numa espécie de conferência. Vídeos e fotos ajudam a expandir os conhecimentos sobre o assunto. Após uma diferenciação entre as funções, eles passam de *geólogos* a *espeleólogos* e dividem-se em equipes de exploração, que passam a criar histórias de suas expedições passadas e, no momento seguinte, são convidadas por um representante (estudante de Artes Cênicas) da *Fundação do Meio Ambiente de Santa Catarina* (Fatma) para um importante encontro sobre preservação do meio ambiente, onde irão apresentar dados sobre o ecossistema das cavernas.

Por essas informações, já podemos entender como se dá a transdisciplinaridade no processo. Nos encontros seguintes foram aproveitados conteúdos de: Literatura (poesias, contos, diários de expedições etc.); História (inscrições rupestres, homem pré-histórico, piratas etc.); Artes (pinturas rupestres e registros de atividades dramáticas a partir de desenhos e pinturas); Geografia; Matemática (decodificação de inscrições, construção de roteiros de exploração); entre outros. Como se pode observar, são todos dados inseridos de forma orgânica à peça, construindo o conhecimento de forma diversificada e global.

E assim chegamos, por fim, ao motivo desse método se chamar *teacher in role*: a mediação do *professor-personagem*. Antes de qualquer coisa, preciso salientar que, a exemplo do que disse Vidor sobre sua proposta, Biange faz um alerta: “a eficácia deste procedimento se adequa especialmente ao período de alfabetização, *durante as séries iniciais*” (CABRAL, 2012, p. 20 – os grifos são meus). Saber isso é fundamental para entender o que há de distintivo – e dialógico – entre minha proposta e a das duas arte-educadoras.

Dito isso, cumpre destacar que a autora está usando o mesmo termo para as duas acepções a que aludiu Vidor: tanto a do professor que assume papéis sociais (portanto, desempenha uma *função*) quanto a do que traz um personagem para o processo (*status*). Assim, “o papel de mensageiro, por exemplo, tem a função de introduzir informação, porém esta também pode ser introduzida por um andarilho ou uma autoridade no assunto” (CABRAL, 2012, p. 21). Independente do que for, o importante é que os estudantes percebam nitidamente quando o professor está entrando ou saindo do papel, pois,

Ao assumir um personagem, o professor de imediato obtém a atenção da turma mediante o impacto visual causado (figurino e cenário podem apoiar os personagens assumidos pelo professor), e amplia suas possibilidades de introduzir desafios e/ou informações necessárias ao processo coletivo. (CABRAL, 2012, p. 19-20)

Nesse sentido, podem ser feitas combinações. Junto aos educandos, o educador pode “negociar uma peça de figurino (chapéu, lenço) ou acessório (maleta, livro, bengala) para marcar o papel” (CABRAL, 2012, p. 22). Todavia, vale ainda uma consideração sobre a modalidade em que o professor que traz um personagem para o processo. Conforme Biange, “se o professor assume um papel com um *status* alto [rei, capitão, treinador, etc.], ele mantém o controle da situação, porém poderá impedir que os alunos desenvolvam a responsabilidade pelo processo dramático” (CABRAL, 2012, p. 21). Por outro lado, “com um *status* baixo [pedinte, refugiado, aprendiz, etc.], o professor dependerá da boa vontade e da iniciativa da classe” (CABRAL, 2012, p. 22). Obviamente, a escolha deve levar em consideração as características de cada turma, mas, via de regra, quanto mais “crescidos” os estudantes, menor a necessidade de um personagem com alto poder moderador.

Aliás, é aqui que a proposta apresenta um certo dilema, quanto à minha proposta. Por um lado, os educandos são considerados os artistas e os autores do texto dramático (CABRAL, 2012, p. 26), fato que lhes confere alguma autonomia. Por outro, o professor é “diretor”, “dramaturgista” e, ao mesmo tempo, “personagem” com poderes para intervir na construção da narrativa (CABRAL, 2012, p. 22). Essa aparente incongruência se justifica pelo fato de professores e alunos, dentro da proposta de Biange, serem respectivamente adultos e crianças (CABRAL, 2012, p. 23). Mas, pensando em um trabalho que promova a emancipação juvenil, como lidar com um processo de criação que depende integralmente do controle de um adulto?

O *Léxico de Pedagogia do Teatro* (2015) explica que o verbete *Dramaturgista* não está presente nos dicionários de língua portuguesa. Sua origem vem da tradução espanhola do termo alemão *Dramaturg*, que Lessing [1729-1781] usou para designar a função de diretor artístico. Mas atualmente indica um leque muito mais amplo de ofícios. Como profissão, “tem pouco mais de três décadas de existência nos Estados Unidos, algo como sessenta anos na Inglaterra e na Alemanha” (KOUDELA; ALMEIDA JR., 2015, p. 57). Na verdade, não há um conceito definitivo do que seja um dramaturgista. Alguns acreditam que eles sirvam para perguntar os porquês: “Por que estamos fazendo essa peça?”; “Por que nosso teatro existe?”. Outros dizem que sua tarefa é propor inovações e interações com outras linguagens (literatura, trabalhos científicos, análises políticas etc.), mediante investigação relativamente extensa e rigorosa. Resumindo, ele pode ser autor, diretor, curador, consultor e até mesmo promotor de uma peça teatral. Daí, a preocupação de Biange em justificar o termo.

Alguns autores se referem a este professor como “professor-dramaturgista”; entretanto, é necessário considerar aqui que esta função de dramaturgista, no caso de um processo de drama, adquire características próprias, uma vez que o texto sendo

criado é de autoria dos alunos, e os limites impostos à criação do professor são maiores. (CABRAL, 2012, p. 26)

Seja como for, vale aqui o mesmo dito a respeito da pesquisa de Baurich Vidor: não são propostas antagônicas à minha. Ao contrário, observado evidentemente o público-alvo, tornam-se complementares. Para amplificar o sentido de jogo, Biange aproxima sua prática das estratégias de interação do *Role Play Game* (RPG), comparando as funções do professor-personagem às do *Dungeons Master* (DM) (CABRAL, 2012, p. 116). Isso, francamente, só acentua as diferenças entre nossas propostas. Por mais divertido que seja este jogo clássico, o mestre narra a história, cria os cenários, “canta” os dados. O que resta aos participantes, basicamente, é desenvolver sua personagem. Todavia, voltando ao *Drama como Método* (2012), trata-se de um trabalho fundamental junto às crianças, pela ludicidade, pela essência colaborativa dos jogos, pelo desenvolvimento psicológico, emocional e até mesmo sociopolítico (implicando posicionamentos diante de problemas éticos, por exemplo), pela integração dos conhecimentos sensoriais, cognitivos e práticos. Chegar ao Ensino Médio com a sensibilidade estética aguçada facilita demais o trabalho de emancipação juvenil pela Arte.

### 3.4. O teatro negro

Estabelecidos os fundamentos do drama como método, voltarei minhas atenções, conforme combinado, às práticas decoloniais. Atendendo a esse viés, a segunda proposta que trago aqui (a primeira foi o *slam* de Agnes e Deds) tem a ver com a produção artística negro-brasileira. Aliás, retomando a imagem boalina das artes marciais, convém evocar, neste ponto, o estilo de luta/dança/*performance*/filosofia de vida da capoeira. Ela é encenação, é coreografia (acompanhada de um instrumento de som vibrante), é combate à opressão, é arte, tudo ao mesmo tempo. Enquanto boa parte das artes marciais nasceu imbuída de um contexto militar, esta é uma genuína manifestação da cultura brasileira miscigenada e popular.

Paixões e movimentos à parte, olhemos agora para o negro no teatro. Começando pelo ocorrido com Abdias Nascimento [1914-2011], dramaturgo conhecido por sua militância política e cultural a favor dos direitos das populações negras brasileiras. De acordo com a pesquisadora Marluce Macêdo: “Foi em Lima, ao assistir à peça *O Imperador Jones*, numa montagem no teatro Del Pueblo, que se sentiu extremamente abismado ao observar que a personagem principal – que era negra – era representada por um ator branco pintado de preto e decidiu ali mesmo que ao regressar ao Brasil iria fazer teatro negro” (MACÊDO, 2013, p. 163). O ano era 1941, e Abdias iniciou, de fato, um teatro negro, mas não como imaginava. Viviane

Narvaes, que pesquisou os primeiros anos de seu regresso, conta que, quando pisou em solo brasileiro, Abdias ficou preso na extinta *Penitenciária do Estado de São Paulo*, o Carandiru, “por conta das lutas contra o racismo” (NARVAES, 2020, p. 38). Ali, junto com outros presos, nasceu a experiência do *Teatro do Sentenciado* (NARVAES, 2020, p. 29).

Liberto em 1944, o dramaturgo criou, no Rio de Janeiro, o *Teatro Experimental do Negro* (TEN). Assim como na experiência anterior (o *Teatro do Sentenciado*): “o TEN reivindica e efetiva, ao longo de sua história, outro lugar para o negro, um lugar de protagonismo. Não é à toa que Leda Maria Martins nos diz que o [TEN] processa a ‘reposição do negro de objeto enunciado a sujeito enunciator’ (1995, p. 81) no teatro brasileiro” (MACHADO, 2017, p. 47 – os grifos são meus). Foi nesse contexto que Abdias Nascimento tornou-se vítima, novamente, do *blackface* (ator branco pintado de negro).

De acordo com [Mara Lúcia] Leal<sup>65</sup> (2008, n. p.), o personagem central de *Anjo Negro*, o médico negro Ismael, foi escrito por Nelson Rodrigues para ser interpretado por seu amigo, o negro ator Abdias do Nascimento. No entanto, por tratar-se de um tema tabu, qual seja, a relação erotizada entre um homem negro e uma mulher branca, a censura brasileira impediu que tal personagem fosse representado por um ator negro, ao justificar que não se tratava de um espetáculo folclórico e que não cabiam as cenas entre o “crioulo” e a loira. A peça teve sua estreia em 1948, ao tornar-se mais um entre os incontáveis episódios de *blackface*, depois de Nelson ter sido convencido pelo próprio Abdias de que era melhor que o texto fosse assim encenado, do que não apresentá-lo de modo algum. (MACHADO, 2017, p. 45)

A peça, escrita em 1948 especialmente para o TEN, não seria a última obra a sofrer com o racismo provocado pela “opinião pública”. Indo para as telenovelas, em 1984, *Corpo a Corpo*, de Gilberto Braga, tinha um casal inter-racial vivido por Zezé Motta e Marcos Paulo. A atriz disse, em entrevista recente (ZEZÉ..., 2020), que sofreu fortes ataques racistas em pesquisa de opinião feita à época pela emissora. E quando surgiu, somente em 2004, a primeira protagonista negra de uma obra da teledramaturgia brasileira, o nome da novela era *Da Cor do Pecado...* Entretanto, é necessário dizer que, embora tenha sido criminosa a ação dos telespectadores nesses casos, a origem do racismo não está na plateia. Como se sabe, ele é estrutural, de onde se pode concluir que o principal responsável é quem (en)forma essa “opinião pública”. É o que se pode depreender do seguinte comentário de Conceição Evaristo:

Significativo, sob o aspecto de negação uma personagem central que pudesse ser negra, é o romance abolicionista *A escrava Isaura* (1875), de Bernardo Guimarães. A trama ficcional não traz uma heroína negra. Na narrativa, a senhora elogia a tez clara da escrava e mais, parece felicitar a moça por ter ‘tão pouco sangue africano’. (EVARISTO, 2005, p. 53)

<sup>65</sup> Atriz, performer, pesquisadora e professora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Sendo assim, a discussão sobre negritude é fundamental na escola. Especialmente se pública, pois esta abarca praticamente todo o contingente dos que vivem na pobreza, incluída aí a maioria da população negra do Brasil. Em sua pesquisa sobre *Negritude e Formação Teatral* (2017), Edilaine Machado apresenta as vozes de mulheres negras de cinco gerações diferentes do teatro. Algumas, também pesquisadoras da cena, como é o caso de Evani Tavares Lima, professora adjunta da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Para ela,

[s]em adentrar em maiores julgamentos éticos em relação a essa estratégia jesuítica, já que não é esse o objetivo deste texto, podemos dizer que os jesuítas fizeram nascer um teatro que, no “plano ideal” seria o brasileiro: um teatro que comporta em sua forma e fala as três principais matrizes formadoras do Brasil nação: indígena, branca e negra. Esse “plano ideal”, ou seja, essa ideia, primeira, de explorar referenciais das nossas três matrizes raciais, como uma maneira de se realizar um teatro que fale a todos os elementos desse triângulo, ainda está por ser, satisfatoriamente, atingido pelo nosso teatro. O que se pode observar, até então, na história do teatro brasileiro é que os referenciais negros e indígenas, foram tratados, ou com menosprezo, ou através de uma reinterpretação sob uma ótica branco-europeia. (LIMA, 2015, p. 96-97)

Negros e indígenas, de fato, foram inseridos nas peças catequéticas dos jesuítas. O que se questiona é se essa participação contribuiu, de alguma forma, “para a emancipação dos negros como indivíduos ou como artistas, naquele contexto” (MACHADO, 2017, p. 43). Se recordarmos a discussão, no primeiro capítulo, sobre o discurso do *protagonismo juvenil*, vamos nos lembrar que incluir, mesmo que em posição de destaque (que não é o caso aqui), não é necessariamente promover a autonomia de um indivíduo ou grupo. Assim:

Ao considerar que essa produção teatral tinha como objetivo central a conversão de indígenas e africanos à religiosidade de matriz europeia, como forma de dominação intelectual dos colonizados, penso que sua participação servia explícita e majoritariamente aos interesses do projeto colonizador europeu. Nessa perspectiva, o teatro que se engendrava sob a égide da igreja colocava negros e indígenas a serviço da disseminação de um discurso que, além de não os favorecer, também os inferiorizava e os fazia partícipes da própria opressão. (MACHADO, 2017, p. 43)

Se o teatro jesuíta queria catequisar (leia-se “domesticar”) negros e indígenas, por um lado, e os protagonistas negros sofriam *blackface* ou embranquecimento, por outro, a visão corrente é a de que, em nome da *verossimilhança*, poucos são os papéis que “restam” aos atores e atrizes negras. Ao ser entrevistada, Celina Alcântara, atriz e professora do *Departamento de Artes Dramáticas* da UFRGS<sup>66</sup> disse: “[...] eu acho que, quando eu entrei na faculdade, tem ainda esse signo, *do teatro mais coerente com a realidade*, que era muito forte. E que eu ficava pensando nisso: bom, eu vou ficar o resto da vida fazendo empregadas, subalternas, porque é o que vai, vai ser possível” (MACHADO, 2017, p. 52 – grifos meus). Ela chegou a essa conclusão

<sup>66</sup> Não querendo aqui evocar a lei do reconhecimento pelo exótico, mas é importante destacar que ela foi a primeira bacharela negra em Artes Cênicas do Rio Grande do Sul (1991) e, também, a primeira professora negra do Departamento de Arte Dramática da UFRGS (2010?).

depois de, trabalhando em uma peça do Lorca, ficar implícito que “a única coisa que pode tu fazer é a criada”. De acordo com a poetisa – e também professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Leda Martins:

Através dessas marcas constantes na dramatização da persona negra, a convencionalização teatral repete um discurso do saber que se propõe como verdade. E é como saber e como verdade que esse discurso faz circular o poder estruturante e modelador das relações raciais no Brasil, legitimando, no estatuto das personagens, o estatuto mesmo das práticas de domínio social. (MARTINS, 1995)

Ou seja, em nome de uma suposta “representação do real”, busca-se naturalizar a impossibilidade de uma personagem negra ocupar, no palco, uma posição de destaque. E se ela ocupa, como quando Celina Alcântara interpretou a “crioula das vendas triunfais”, na peça *A Serpente* (1978), de Nelson Rodrigues, é sob a condição de uma “ausência da identidade, que remete a toda a coletividade, [como] requisito básico para sustentar a invisibilidade do negro” (MACHADO, 2017, p. 53). No caso, a personagem de Celina tinha “sua importância na trama ligada aos seus atributos sexuais, além de ser, na relação de personagens que consta na introdução do texto, a única que não é apresentada por um nome próprio, mas é identificada por sua condição racial” (MACHADO, 2017, p. 53).

Mas de que forma então o teatro pode transformar a realidade dos negros? Ou como os negros podem transformar o teatro? Talvez a pergunta seja se temos acesso à contribuição dos negros para o teatro e as demais artes. Edilaine Machado atesta, com a própria pesquisa, a relevância do teatro negro e recorre a outra pesquisadora, a atriz Cristiane Sobral, da Fundação Cultural Palmares, para apresentar algumas das razões pelas quais os dramaturgos negros ainda são desconhecidos no ensino superior de teatro. Segundo ela,

1) As bibliotecas das instituições normalmente não dispõem de referências sobre o assunto, sejam obras de dramaturgia, livros, revistas, artigos de estudiosos, sobre o assunto ou material audiovisual; 2) O currículo das referidas instituições normalmente não oferece disciplinas que abordem o conceito de dramaturgia negra brasileira; 3) As disciplinas de teatro brasileiro oferecidas por essas instituições não incluem o assunto em seus programas; 4) A formação de professores não inclui o aprendizado e a reflexão sobre a teatralidade negra. (SOBRAL, 2010)

A partir dessas conclusões, a pesquisadora passa a demonstrar os caminhos que percorrem as atrizes para romper com a opressão. Unanimemente, elas percebem que a estereotipagem as invisibiliza como sujeito. Logo:

Parece-me que o caminho das atrizes entrevistadas aponta para a busca de um teatro no qual elas possam se colocar em cena da maneira como se veem, com as características com as quais percebem suas ancestrais, do modo como percebem suas colegas de profissão, que são também referências e – por que não dizer? – musas inspiradoras na luta pela desconstrução das imagens negativas que a dramaturgia, a teledramaturgia, a literatura sedimentam no imaginário social. (MACHADO, 2017, p. 58)

Para citar um só exemplo, a atriz Pâmela Amaro conta uma experiência dos tempos de escola. Ela havia feito uma oficina de teatro para “superar as dificuldades de relacionamento que a enfadavam durante o Ensino Fundamental” (MACHADO, 2017, p. 60). Logo após, no Ensino Médio, um professor de sociologia pediu que os estudantes apresentassem, em grupo, um trabalho sobre a ditadura “sob qualquer forma”. Ela então decidiu que fariam uma peça. De acordo com o seu relato, aquela atividade colocou *algo* em movimento dentro dela. Na leitura de Edilaine Machado, “essa foi a primeira intenção de Pâmela em sua relação com a pedagogia teatral –, algo que **transformava** em voz o silêncio que a oprimia” (MACHADO, 2017, p. 62 – grifos da autora). É, portanto, pelo conceito foucaultiano de *souci de soi* (cuidado de si) que, na visão da pesquisadora, a equação se resolve.

Transposto para o teatro, o conceito pode ser chamado também de *techniques de soi* (técnicas ou práticas de si), as quais

transformavam o imperativo socrático do ‘conhece-te a ti mesmo’ em algo mais prático, porém bem mais amplo: não só se conhecer mas se governar, aplicar ações a si próprio, tendo por certo que o objetivo maior somos nós mesmos e, ainda, que o instrumento de chegada ao que nos define somos nós mesmos também. A pergunta era: ‘Que fazer de si mesmo, para atingir uma vida esteticamente mais bela?’ (FISCHER, R., 2012, p. 66-67).

Edilaine Machado remete-se, por fim, aos estudos de Gilberto Icle para afirmar que “a formação teatral proposta pelos renovadores do teatro do século XX tem como princípio a renovação do humano por trás do profissional da cena, o trabalho do ator sobre si mesmo” (MACHADO, 2017, p. 65). Desse modo, “[...] poderíamos, então, pensar a Pedagogia Teatral como uma relação ética e estética de si para consigo na contemporaneidade” (ICLE, 2010, p. 31). Esse, digamos, é o *algo* que moveu a – então uma jovem estudante – Pâmela Amaro a transformar em voz o silêncio que a oprimia.

### 3.5. Teatra da Oprimida: uma proposta inteiramente *trans-*

Esta subseção talvez seja mais curta do que merece. Contudo, não poderia deixar de trazer o registro desta experiência antes de apresentar minha proposta. *Teatra da Oprimida* (2019) é o resultado de uma série de reflexões organizadas por Dodi Tavares Borges Leal, Professora de Artes Cênicas da UFSB. Ao que consta, é “a primeira pessoa trans a se efetivar no ensino superior público de artes do mundo” (ESCOLA..., 2023). Tal afirmação, segundo a própria arte-educadora, “sempre foi uma denúncia, porque só agora, e ainda apenas uma”

(ESCOLA..., 2023). Isso só revela como o preconceito e a exclusão estão arraigados em nossa sociedade e se estendem até mesmo dentro dos ambientes mais progressistas da academia.

Em um país conhecido como o que mais mata pessoas trans, é preciso incluir esse assunto na ordem do dia. O Brasil é um país marcado por profundas desigualdades, e é inevitável que isso se reflita na cultura. Por mais que algumas coisas estejam mudando (o mercado percebeu que a diversidade também vende), certos preconceitos estão arraigados demais para serem assim, de uma hora para outra, extirpados do seio de uma sociedade tão conservadora com a nossa. O racismo é um problema grave. Mas não menos grave são o feminicídio e a transfobia. Uma proposta que pretende fazer ouvir a voz dos silenciados não pode se furtar a olhar para esta situação.

Tenho falado, até aqui, sobre o pensamento liminar e os conceitos *trans-* (de onde: *transversal, transdisciplinar, transcultural, transfronteiriço* etc.). Nesse sentido, não poderia deixar passar esse exemplo, que também bebe na fonte do teatrólogo das artes marciais (Dodi foi aluna de Boal), mas tenta ir além, acrescentando uma importante contribuição do ponto de vista da discussão de gênero. Em suas próprias palavras, a pesquisadora “atualiza o escopo epistemológico da sistematização feita por Boal, evidenciando suas competências *sem descartar as críticas e as causas a serem consideradas nessas novas mentalidades e complexidades do agora*” (Leal, 2019, p. 11 – grifos meus). Estou falando aqui de uma verdadeira obra de (r)existência ao colonialismo: a *Teatra da Oprimida* (2019), de Dodi Leal.

Ser discípula de Boal não deixa a pesquisadora esquecer as violências sofridas também dentro dos processos do *Teatro do Oprimido*. Talvez por isso, sua crítica seja tão contundente às produções do saber teatral, de modo geral, e da experiência boalina, em especial: “O teatro, em sua história, nas hierarquias e em seu pensamento, sempre foi predominantemente masculino e cisgênero. O Teatro do Oprimido não está alheio a este processo, que tem uma dinâmica estrutural na sociedade” (LEAL, 2019, p. 15). Conforme já foi apontado neste trabalho, a própria linguagem do dramaturgo carrega as marcas do patriarcalismo. Mas elas não perdurariam se também não vigerassem entre os praticantes. O pensamento da arte-educadora busca romper com essa barreira: “Apenas a partir do transfeminismo é possível avançar na crítica à cispatriarcalidade do projeto de Boal modificando os parâmetros metodológicos e ideias não apenas para a presença das mulheridades mas, também, das transgeneridades modificando as estruturas da área teatral” (LEAL, 2019, p. 16). Todavia, seu raciocínio, em vez de romper com o teatro boalino, torna-se o seu exemplo mais *transgressor*.

Nítido fica que, ao referirmos ao cruze entre áreas, a palavra disciplina é inoportuna para o radical trans. Modificar as normatividades, proposta transgênera para o mundo,

demanda uma atuação indisciplinar do encontro dos saberes. Não curvar-se aos ditames eurocêntricos, cisgêneros, adultocêntricos e brancos que forjaram aquilo que entendemos como áreas do conhecimento e suas fronteiras demanda novas formas de conceber a prática de topografá-las. Muitas vezes a indisciplina como modo epistêmico de encontro de saberes refere-se mais ao contrabando do que ao contrato. Conhecimento indisciplinar é gira, é gueto, é guerra. Luta contra a institucionalização apropriadora da vida. Os modos de existência em roda não são transdisciplinares: são indisciplinares e transgêneros, pois fazem a cisgeneridade rodar, destituir-se de seus privilégios. Num país em que a linha normativa é a razão, os saberes em rodas só podem ser modos indisciplinares de fronteira. (LEAL, 2019, p. 16-17)

*Teatra da Oprimida* é, portanto, uma ode ao decolonialismo. Dodi Leal coordena o projeto, mas são várias as pensadoras e pensadores que contribuem com suas reflexões. Todas pensando “nas e a partir das margens” (MIGNOLO, 2020). Assim, por exemplo, diz Leal logo no primeiro ensaio do livro (uma espécie de suporte para contextualização e interpretação de todos os outros): “Tomando a performance como campo dialético-estético de experimentação (SCHECHNER, 2006), articulo que o *agir em fronteira* requer a irreversível reinvenção do pensamento. Pensamento da cena e pensamento da vida” (LEAL, 2019, p. 25-26 – grifos meus). Evocando imagens da vida urbana, hostil às pessoas transgêneras, Leal supõe uma identificação das linhas de fronteira e uma leitura topográfica (do grego, *tópos*, “lugar” – metaforicamente, o espaço em disputa –, mais *grapho*, “escrita” – aqui, não uma simples descrição, mas a intervenção de fato no mundo, a fim de transformar a realidade) da pedagogia da cena.

As iniciativas iludidas que encontram conforto na denominação “sem fronteiras” não dão conta de expressar e transformar os abismos e isolamentos que configuram as relações de indivíduos hoje. Desprovidas dos saberes marginais do *entre*, das liminaridades, dos contornos e do trânsito polinizador como ecodinâmicas antropológicas de existir em cena, as pedagogias “sem fronteiras” padecem sobre si mesmas porque carecem das geologias sociais que definem subjetividades a partir de nivelamento de terras. Ao contrário, por estar profundamente marcadas de uma veia econômica neoliberalista de livre circulação, as pedagogias “sem fronteiras” parecem deslizar sobre superfícies planas e culturas uniformes.

Uma pedagogia marginal para a cena, por sua vez, ao se opor a esta perspectiva “sem fronteiras” assume o lugar fronteiro do saber e se responsabiliza por exprimir toda qualidade dos terrenos urbano-cenográficos de sua ação. Prédios, calçadas, ruas, mas também asfaltos, tintas, placas, além de lugares que hostilizam/oprimem pessoas negras, mulheres, velhos/as, pessoas transgêneras e outros poucos que acolhem, etc. [...] A cena que se convoca para o Teatro do Oprimido, desta maneira, tem como fundamento exibir em detalhe performático como se compõem todos os desafios e resistências de fronteira, seja os desafios e resistências geográficos, seja os desafios e resistências subjetivos. O concreto performado em ações faz saltar suas pedras à/ao espectador/a. Temos, então, a partir de uma marginalidade cênico-social que se desenha em pedras, o desdobramento de uma *pedagogia marginal* em que a performance *pedro-fronteira* é a única maneira de existir. (LEAL, 2019, p. 26)

Por esse prisma, a *Teatra da Oprimida* é uma arte engajada, ao melhor estilo boalino, que “prepara a revolução”. A pedagogia “sem fronteira” é abstrata, descolada da vida e da realidade. Seu conforto advém da “habilidade” de ignorar sistematicamente o problema. Contudo, “um projeto sem fronteiras nasce necessariamente com uma fronteira: quem está à

margem” (LEAL, 2019, p. 27). A *pedagogia* revela o choque com o concreto (real e metafórico) com que trombamos diariamente, não só numa grande “cidade de pedra”, como São Paulo, mas em todos os cenários urbanos existentes em nosso país. A pedra no meio do caminho, de Drummond, aqui, não é simples obstáculo, mas causa de profunda dor, uma causa que precisa ser confrontada.

Entre as pensadoras que contribuíram com a coletânea de ensaios, separei uma cujo relato de práticas pedagógicas teatrais pode exemplificar o caráter ilusório do pensamento “sem fronteira”. Silvia Balestreri – atualmente, Chefe do Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da UFRGS – “apresenta reflexões e fricções” entre “experiências vividas pela autora como professora de Teatro do Oprimido” (BALESTRERI, 2019, p. 107).

Quando se tornou professora na UFRGS (a partir de 2005), suas aulas eram relacionadas ao Teatro do Oprimido. Apesar das dificuldades de horários e agenda, as turmas conseguiam reunir um pequeno público para assistir suas apresentações.

Em nossas plateias, tivemos, além das/os estudantes de teatro, estudantes de outros cursos, amigas/os e familiares das/os alunas/os-atrizes/tores, funcionárias/os da limpeza, professora/es do DAD (Departamento de Arte Dramática) e de outros cursos que têm interesse nas técnicas. [...] Uma lembrança marcante foi uma funcionária muito tímida, terceirizada da área de limpeza do Departamento, ter ido assistir, e ter sentido vontade de entrar em cena e contracenar com as/os atrizes/tores, porque o tema em questão – opressão em um Posto Municipal de Saúde – lhe era muito familiar; ela não se conteve, e foi muito bom, finalmente, “ouvi-la”. (BALESTRERI, 2019, p. 117)

É sabido que, no *Teatro do Oprimido*, deve ser evitado o efeito catártico da empatia (BOAL, 2019, p. 124). Dodi Leal segue à risca esse princípio: “A proposta performática de que estamos falando não diz respeito a se colocar no lugar do/a outro/a, noção de alteridade, mas de estar em relação sem perder de vista a si mesmo/a” (LEAL, 2019, p. 29). Olhando para a atitude da funcionária, Balestreri recorre ao conceito de *transversalidade* de Guattari – “dimensão que pretende superar os dois impasses, o de uma pura verticalidade e o de uma simples horizontalidade; ela tende a se realizar quando uma comunicação máxima se efetua entre os diferentes níveis e sobretudo nos diferentes sentidos” (GUATTARI, 1987, p. 96) – para afirmar que: “Não se trata ‘apenas’ de participação, mas de como essa participação afeta a todas/os que estão ali, porque pode bagunçar certezas, é o ‘ponha-se no lugar da/o outra/o’ levado ao extremo de pôr-se no lugar das/os outras/os de nós mesmas/os” (BALESTRERI, 2019, p.118). Ao “mostrar” sua voz-indignação, a mulher não está interpretando um papel, mas sim apresentando uma *outra de si*, para além da funcionária (invisível, que não pode se manifestar), uma *outra* cidadã, que se sente tocada pelo tema.

Em outro caso, a autora revela que ficou muito incomodada com a repercussão do caso de mulheres da Via Campesina que, em 2006, “entraram em laboratórios de pesquisa da empresa Aracruz Celulose, na cidade gaúcha de Barra do Ribeiro, e destruíram material de experimentos que estavam sendo ali conduzidos” (BALESTRERI, 2019, p. 119-120). A imprensa, como de costume, tratou a notícia de modo unilateral, dando voz aos pesquisadores da Aracruz e silenciando as mulheres da Via Campesina. Com base nisso, a arte-educadora teve uma ideia para uma prática de Teatro-Jornal.

Em uma disciplina de Laboratório de Ensino de Teatro, em 2007 – curso que antecedeu a criação oficial das disciplinas Teatro do Oprimido – com um pequeno grupo de alunas/os, sugeri que talvez esse poderia ser um tema. Foi grande minha surpresa quando uma aluna declarou que era filha de um gerente da Aracruz – se não me engano, gerente desse laboratório de pesquisas destruído –, e que essa destruição das pesquisas abalara profundamente sua família. (BALESTRERI, 2019, p. 120)

Por razões óbvias, “A discussão avançou até a consideração da eventual necessidade de se separar laços familiares e posições/ações políticas, mas não foi possível levar adiante a sugestão de um trabalho conjunto sobre o episódio” (BALESTRERI, 2019, p. 120). Se é o conflito que move a trama, neste caso, as posições estavam bem marcadas. Impossível deixar de perceber as linhas de fronteira nessa situação. Felizmente, houve quem entendeu o ponto da professora: o silenciamento das mulheres campesinas. “Um dos participantes do curso é hoje líder de um importante grupo teatral de Porto Alegre, a ‘Cambada de Teatro em Ação Direta Levanta Favela’, que tem, dentre suas ações de rua, uma intervenção cênica chamada *As Lágrimas da Aracruz*” (BALESTRERI, 2019, p. 120).

Outros casos foram relatados, mas não tiveram o mesmo impacto. Isso gerou uma reflexão da arte-educadora, inclusive, que aventou a possibilidade da resposta estar nas diferenças inerentes a cada grupo. A respeito disso, outras pesquisadoras, como Biange, acreditam que a causa esteja na capacidade de afeto: “A característica mais importante do pacote de estímulo, entretanto, parece ser o envolvimento emocional do grupo com o tema” (CABRAL, 2012, p. 37). Já Augusto Boal apela para a razão existencial:

A urgência do tema faz com que os espectadores fiquem muito mais criadores, porque eles sabem que o problema existe e que é necessário resolvê-lo já. Temas genéricos, abstratos, distantes, etc. não servem para este gênero de teatro. “Luta de classes” ou “Libertação feminina” em geral, abstrato, não servem: “a greve de segunda-feira próxima”, “a criação de uma creche em cada bairro” – esses são temas concretos. (BOAL, 1988, p. 20)

E voltamos à *pedagogia marginal* de Dodi Leal, a pedagogia do concreto, que nos afeta. Mas não necessariamente no campo emocional. A fome também nos afeta. A miséria

também. O preconceito, os laços consanguíneos, o desinteresse pela política. É preciso topografar a arte.

#### 4. PROTAGONISTAS? E QUE TAL ESPECT-A(U)TORES? – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, anteriormente, o drama como método, na concepção de Heathcote, requer um *teacher in role*, que pode ser – especialmente nas adaptações brasileiras (CABRAL, 2012; VIDOR, 2016) – tanto um professor desempenhando um papel social como um professor-personagem. Nessa concepção, embora os estudantes participem da criação dramática, a temática, o contexto ficcional, o pré-texto e a própria condução do processo, tudo está sob o controle do educador. Vale ressaltar, esse método prioriza o trabalho com crianças. Todavia, minha proposta visa à emancipação dos jovens.

Por outro lado, as experiências de teatro negro (MACHADO, 2017) e a *pedagogia* de Dodi Leal (2019), embora exijam uma resposta de seus participantes, estão com os pés fincados no chão concreto das diversas realidades extracurriculares. O descortinamento de uma paisagem urbana moldada a tijolo, pedra e cimento, que oprime, violenta e marginaliza corpos periféricos parece soar como temática descolada das preocupações de uma escola voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências individuais.

Conforme vimos, no primeiro capítulo desta pesquisa, a BNCC (2017a), bem como seus documentos precursores, pretende estimular um modelo empreendedor de protagonismo juvenil (SOUZA, 2006). O termo é inspirado em uma concepção de teatro segundo a qual o participante, que pensa ser livre porque pode escolher sua personagem (ou características dela), na verdade, é controlado por uma ilusão de liberdade de escolha (FÁVERO; CENTENARO; SANTOS, 2022). Quem conduz as ações (O quê? Quando? Como? Onde?), o tempo todo, é o diretor, adulto, portador do conhecimento (por ser o único *ciente* do jogo). O protagonista, isto é, “aquele que luta” (vide etimologia da palavra), é “domesticado” pelo discurso que o incita à lógica empresarial (RIBAS JR., 2004), na qual o sistema (capitalista) é dado, não cabendo questioná-lo, só aprimorá-lo.

Antes de mais nada, é preciso entender quem é esse adulto. Não estou falando, aqui, necessariamente da figura do professor. Este, na maioria das vezes, também é controlado pelo sistema. Ao reproduzir as metodologias que aprendeu, na faculdade ou na sua própria experiência como estudante, ele assume inconscientemente seu papel. É esse papel, dessa figura central no sistema (chamado, por isso, de adultocêntrico), que exerce controle sobre todos os outros componentes do ecossistema, não-adultos.

Tomar consciência de seu lugar (*tópos*), isto é, da posição que ocupa e quais as implicações disso, só torna o educador ainda mais responsável pela manutenção (ou não) do

jogo. Rebelar-se pode causar prejuízo à imagem (e possíveis privilégios) que esse *tópos* lhe concede. Prejuízo perante seus pares, perante seus educandos, mas principalmente perante os que realmente exercem o poder. Nesse sentido, Paulo Freire diz que, para educar, é preciso coragem e amor, e “porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com [as pessoas]. Onde quer que estejam est[a]s, oprimid[a]s, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação” (FREIRE, 1987, p. 80).

E aqui se encontram as propostas de Biange e de Vidor, o teatro negro e Dodi Leal. Aqui se encontram todas as experiências teatrais de Brecht a Boal, e de Boal aos *rappers* e *slammers*. Aqui se encontra, enfim, toda a tradição que desemboca numa pedagogia engajada do teatro, integrando (de forma verdadeiramente *transfronteiriça* e *transdisciplinar*) o *entre* muros (o “dentro” e o “fora”) da escola. A *Pedagogia/Teatra/Teatro da/o Oprimida/o* é uma práxis (reflexão e ação) de amor e de coragem, ética e estética (FREIRE, 2006).

Só mesmo com amor e coragem se pode enfrentar um sistema que, em nome da utilidade, estabeleceu apenas dois componentes curriculares como obrigatórios – Português e Matemática – e, por meio da construção de itinerários formativos, tem desmobilizado sistematicamente os “inúteis” saberes das humanidades. Se em outro momento a Literatura serviu como base da alfabetização, a partir do ensino gratuito e obrigatório, visando à qualificação de mão de obra – fenômeno que, no Brasil, deve-se à industrialização e consequente urbanização do país –, viu-se obrigada a exercer novas funções e, a bem da verdade, só sobreviveu graças à sua “utilidade” nos vestibulares (ZILBERMAN, 2009; 2012). Dada, entretanto, a pouca relevância que ela assumiu no ENEM, e do protagonismo que este assumiu na reformulação dos mecanismos de acesso à universidade, é compreensível – embora nunca justificável – o seu apagamento do currículo.

Por isso, aliar à educação literária uma pedagogia teatral vai além de tornar as aulas mais atraentes; é um ato de amor e de coragem, logo, um ato de (r)existência. Topografar a arte (literária ou teatral) supõe concretizá-la, por meio do corpo (voz, olhos, ouvidos e gestos), transpondo-a e integrando-a às diversas realidades visíveis e tangíveis do nosso cotidiano. Mas é também uma denúncia, um questionamento sobre os espaços e quem pode ocupá-los. A educação libertadora não pode ficar restrita ao ambiente escolar, por definição, cabendo primordialmente à arte – ética e estética (FREIRE, 2006) – o papel de comunicá-la. “Se a noção de conflito leva, por vezes, à criação de aspirações utópicas ou articulações políticas irrefletidas, a performance topográfica, imbuída de caráter tectônico, desregulariza sistemas arraigados pela ação cênica” (LEAL, 2019).

O que a presente tese propõe são artes marciais (BOAL, 2003). Diante do apagamento dos saberes humanitários, sobretudo os de expressão artística, o momento é de luta. Voltando ao discurso do protagonismo juvenil, de acordo com Regina Souza, se até a década de 90 do século passado, ser “jovem” e “estudante” era uma marca de distinção social e política (vide a atuação do movimento estudantil durante o período do regime militar), a partir da nova configuração global (mercadológica), “a juventude transformou-se em categoria que abriga as diferenças (etárias, de gênero, de expressões culturais etc.), mas que dissolve as desigualdades de classe e posição social” (SOUZA, 2006, p. 62). Note-se que a dissolução se deu justamente onde o debate deveria avançar: as desigualdades sociais. Sai de cena o ator político e entra o *ator social*, conhecido na sociologia clássica como “o indivíduo que, pela via indireta das instituições, interioriza valores e normas sociais, e que, em decorrência, desempenha um papel atribuído pela sociedade” (SOUZA, 2006, p. 63). Ora, os verbos *interiorizar* e *desempenhar* pressupõem *acatar*, *obedecer*, e não *questionar*, *transformar*, *revolucionar*. Ainda segundo a pesquisadora, na lógica neoliberal,

a expressão ator social refere-se, hoje em dia, àquele que trabalha pela consecução de objetivos pessoais numa dada conjuntura social e, por extensão, àquele que trabalha pela resolução de seus próprios problemas e daqueles que afetam a coletividade. Essa atividade do ator social, em prol de si mesmo e do grupo social, é o que faz dele um membro da sociedade civil. (SOUZA, 2006, p. 63)

Talvez valesse questionar qual o alcance ou extensão dessa “coletividade”, mas – lembremo-nos – as desigualdades sociais não estão, aqui, no horizonte. O que se quer é (en)formar o cidadão *atuante*. Numa espécie de atualização do pragmatismo à brasileira,

o modelo de participação juvenil proposto pelos organismos internacionais, assenta-se sobre o princípio da atividade – o *fazer* coisas –, conjugado à passiva aceitação de diretrizes, critérios, regras e decisões já estabelecidas, permitindo a deliberação apenas sobre os aspectos técnicos, relacionados à operacionalização das políticas, das medidas ou dos projetos. (SOUZA, 2006, p. 85)

Ao confrontar esse modelo, somos alertados de que as coisas não são bem assim, que os jovens devem usar o seu protagonismo “para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017a, p. 357). Mas, de novo, justa, democrática e inclusiva para quem? E partindo de qual ponto de vista? Vale lembrar, ainda, que esse enunciado está no bojo das orientações para o Ensino Fundamental. O estudante do Ensino Médio deve usar o que aprendeu na primeira etapa “como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida” (BRASIL, 2017a, p. 472). Ou seja, ele deve ser protagonista de uma história que não visa à transformação de nada, nem de ninguém, a não ser ele mesmo.

No discurso atual [sobre protagonismo juvenil], não está ao alcance do indivíduo provocar a mudança, nem alterar os rumos ou sua velocidade, restando-lhe apenas

acompanhá-la ou, dito de outro modo, o ator social deve *adaptar-se* às modificações de um roteiro que ele não escreve. Nesse sentido, a designação de *ator*, e não *autor*, ao indivíduo contemporâneo, parece corresponder à condição de vida que o discurso atual contribui para instituir. (SOUZA, 2006, p. 93-94)

Dado um determinado modelo teatral – podemos escolher qualquer um dentro do período compreendido entre o *Sistema Trágico Coercitivo* de Aristóteles (BOAL, 2019) e o *Drama Burguês* (SZONDI, 2014) –, cabe aos envolvidos apenas e tão-somente interpretar resignadamente o seu papel. “Assim, o *jovem protagonista* é metaforicamente definido como o ‘ator principal’ desse elenco da ‘sociedade civil’ que *atua* num *cenário* considerado público” (SOUZA, 2006, p. 63).

Essa, obviamente, é a acepção teatral dos órgãos que originalmente pensaram o discurso do *protagonismo juvenil*. Mas, e se essa atuação seguir o modelo, por exemplo, de um *Teatro do Oprimido*? A arte precisa ser revolucionária (FREIRE, 2006; BOAL, 1988; 2003; 2019). Como vimos, Boal, Heathcote, Biange, Vidor, Koudela, Spolin, Dodi Leal, todos têm em comum a concepção de que os jogos dramáticos e teatrais são coletivos e colaborativos. Desses, quem chegou mais perto de embaralhar as fronteiras entre diretor e atores foi Boal. Seu *Teatro do Oprimido* não oferece um trabalho em que os participantes limitem-se a solucionar os problemas apresentados. Eles são instados, o tempo todo, a pensar todo o processo, começando por problematizar a própria existência/urgência do problema e terminando por apresentar soluções que, de fato, transformem a realidade. Não há nenhuma linha escrita sobre as funções do diretor, ainda que em seu *Jogos para Atores e Não Atores* ([1998] 2014) esteja subentendida a necessidade de alguém coordenando as atividades. Todas as palavras têm como endereço quem vai participar do processo. Mesmo sendo necessária a presença, em cena, de um ou vários Coringas, por conta das características próprias do “espetáculo” (Teatro-Invisível, Teatro-Jornal ou Teatro-Fórum), pode-se dizer que todo o trabalho do teatrólogo foi dedicado a elaborar um método de aplicação em que o processo criativo é verdadeiramente coletivo e popular.

Para garantir o envolvimento de todos, foi pensado um sistema em que até mesmo a plateia participe. De acordo com o teatrólogo: “Só a transformação do espectador em protagonista impede que o teatro tenha uma função catártica” (BOAL, 1988, p. 18). Entretanto, aprendemos com Rancière (2009) que a partilha do sensível pode ser autoritária. Todos podem estar participando, e ainda assim, isso não exige alguém de ficar no controle. O dramaturgo então criou um termo para explicar o que entendia por “todos em cena”: o *espect-ator* (BOAL, 2014, p. 9).

A veia dramática de Boal transparece em sua escrita. Assim, para explicar seu conceito, escreveu uma belíssima (tanto quanto extensa) fábula “chinesa”, que se encontra em *Jogos para Atores e Não-Atores* (BOAL, 2014, p. 14-20) e aqui pretendo reproduzir, de um modo um tanto livre e com algumas paradas para brevíssimas considerações<sup>67</sup>.

*Conta-se que há mais de dez mil anos antes do nascimento de Cristo, havia uma espécie pré-humana que perambulava pela Terra. Foi entre eles que se descobriu o teatro. Segundo Boal (ou melhor, a fábula), teria sido uma mulher a autora da proeza. Seu companheiro, isto é, o homem teve apenas o trabalho de se apoderar dessa arte maravilhosa. Assim, “as mulheres inventaram a arte, e os homens, os ardis e artificios: o edifício teatral, o palco, o cenário, a dramaturgia, a interpretação, etc.” (BOAL, 2014, p. 15).*

[Se retomarmos Dodi Leal, vamos nos lembrar imediatamente do que ela disse sobre o cispatriarcalismo presente no *Teatro do Oprimido*. Mesmo querendo denunciar a opressão contra as mulheres, Boal não se dá conta do quanto sua fala é problemática do ponto de vista do binarismo que estereotipa homens e mulheres. Mas não sejamos injustos com a história. Desconsideremos (por ora) as digressões do narrador.]

*Pois bem, lá naquela época, há mais de dez mil anos, vagando entre montanhas e vales, à margem de rios e de mares, pelos bosques e florestas, matando outros animais para se alimentar, comendo plantas e frutos, protegendo-se do frio, morando em cavernas, encontraremos Xuá-Xuá. Ela era a mais bela das fêmeas do lugar. E Li-Peng, seu amado, o mais forte dos machos. Naturalmente, eles se sentiam atraídos um pelo outro, gostavam de ficar juntos. Era bom estar um com o outro. Juntos.*

[Boal enfatiza a necessidade do coletivo. Do amor dessas duas pessoas vai nascer uma comunidade. Mas, mais que isso, estamos pensando aqui na descoberta (no descobrir-se) do teatro. Como no sexo, aqui a relação deve ser de parceria e cooperativismo.]

*Um belo dia, Xuá-Xuá sentiu que seu corpo se transformava. Ela estava ficando diferente. Sua barriga crescia mais e mais. Então, sem saber muito bem por que, preferiu ficar só. Li-Peng, de longe, assistia Xuá-Xuá com tristeza e curiosidade. Observava-a imobilizado, como simples e bem-educado espectador.*

[Na sua obra máxima, *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas* ([1974] 2019), Boal conta sua primeira versão do surgimento do teatro, dizendo que, no princípio, era a festa,

---

<sup>67</sup> Nos trechos a seguir, o que for adaptação minha da fábula estará em itálico, exceto quando eu citar textualmente o autor; aí o texto virá entre aspas, seguido da devida referência. Já as minhas intervenções constarão em parágrafo à parte, abaixo do trecho comentado, entre colchetes e com fonte normal. Desde já, peço desculpas ao falecido autor por mutilar sua obra literária.

o povo cantando ao ar livre. Depois, as classes dominantes se apossaram do teatro e vieram as divisões (BOAL, 2019, p. 127). É nesse sentido que devemos entender essa passagem. Apartado da festa, o espectador é silenciado.]

*Uma noite, Xuá-Xuá sentiu seu ventre se mexer. Lig-Lig-Lé, seu filho, estava crescendo e se desenvolvendo. Entretanto, não conseguia distinguir ainda os limites do que tocava. Seu próprio corpo, sua mãe e o mundo inteiro formavam, para ele, uma só e completa unidade. E isso acontecia dessa forma porque os sentidos do menino ainda não eram totalmente ativos. Ele não podia ver, porque seus olhos estavam fechados.*

[Para Boal, a espécie humana é naturalmente artística. “As crianças dançam e cantam e pintam. Depois, com a repressão que sofrem na família, na escola, no trabalho, convencem-se de que não são bailarinos, nem cantores, nem pintores” (BOAL, 1988, p. 19). Porque foram reprimidas (“vendadas”), as pessoas precisam (re)aprender a enxergar.]

*A primeira sensação mais clara que o menino teve foi ouvir. Lig-Lig-Lé era estimulado concretamente pelo ouvido. Os batimentos cardíacos da mãe e os do seu próprio coração eram ritmos contínuos, compassados. Sentia que havia ali uma sincronia, uma reciprocidade, uma... comunicação (mesmo que ele não soubesse o que nada disso significava).*

[Aqui vemos o despertar para as sensações, isto é, para a sensibilidade. E como ela é fundamental para o processo comunicativo. Entrar em sintonia, estar no mesmo compasso, no mesmo ritmo. Isso é fundamental dentro de um processo coletivo de criação. Vimos, por exemplo, como se torna prejudicial estar em “compassos” diferentes no caso da filha do gerente da Aracruz, no capítulo anterior.]

*Alguns meses depois, Xuá-Xuá deitou-se à margem de um rio e deu à luz Lig-Lig-Lé. Li-Peng observava tudo de longe, escondido atrás de uma árvore, incapaz de qualquer ação. Xuá-Xuá olhava o seu bebê, sem compreender aquilo que tinha surgido de dentro dela. Aquele corpinho minúsculo, que parecia com o seu, era sem dúvida uma parte sua, que antes estava dentro dela e agora estava fora. Mãe e filho eram a mesma pessoa.*

[Aqui, há vários movimentos interessantes de serem observados. A performática Xuá-Xuá gera um fato novo, que sai dela, faz parte dela, é ela. Xuá-Xuá é o teatro. Lig-Lig-Lé é, portanto, o novo teatro. Só que o passivo espectador, Li-Peng, apenas observa. Por não se identificar como participante do processo, torna-se incapaz de compreendê-lo.]

*Li-Peng não conseguia entender a relação entre Xuá-Xuá e seu filho, e queria criar sua própria relação com o menino. Quando Lig-Lig-Lé acordou, Li-Peng tentou atrair sua atenção. Xuá-Xuá ainda dormia quando os dois (pai e filho) partiram, como bons companheiros.*

[Importante o movimento que faz Boal. O espectador Li-Peng sai de sua habitual passividade, movido pela curiosidade, aproxima-se, sente novamente o desejo de *brincar*. Lig-Lig-Lé, a novidade que nasce do relacionamento dos dois, teatro e plateia, é o *Teatro do Oprimido*, que decide “sair” e ir brincar com o pai.]

*Desde o início, Li-Peng soube perfeitamente que ele e Lig-Lig-Lé eram duas pessoas diferentes. Ele era ele, e a criança era o outro.*

[Boal sempre chamou a atenção para a necessidade do espectador manter-se cômico de si, mesmo sendo um *outro*, durante o teatro. É preciso entender este trecho como parte de sua “cruzada” contra a catarse e a empatia.]

*Lig-Lig-Lé estava feliz. Mas Xuá-Xuá, quando acordou, chorava desesperada, porque perdera uma parte bem-amada de si mesma. Saindo à procura dos fujões, reencontrou pai e filho alguns dias mais tarde. Tentou recuperar seu filho, mas o pequeno corpo disse não. Xuá-Xuá foi obrigada a aceitar que aquele pequeno corpo, mesmo tendo saído do seu ventre (ele era ela), também era outra pessoa, com seus próprios desejos e vontades.*

[Aqui só consigo imaginar Boal lidando com os críticos, que queriam a todo custo enquadrar o *Teatro do Oprimido* nessa ou naquela categoria. Lembremo-nos da ocasião em que ele, falando de seu movimento como uma “revolução copernicana ao contrário”, disse que o teatro latino-americano era “o” teatro (BOAL, 1988, p. 93). Moldá-lo, portanto, às experiências já existentes seria sequestrar novamente o teatro das mãos do povo.]

*Xuá-Xuá então olhou para si mesma e foi obrigada a identificar-se como um ser diferente de Lig-Lig-Lé. Ela era uma, ele era o outro. Foi nesse momento que se deu a descoberta! Quando Xuá-Xuá renunciou a ter seu filho totalmente para si, quando aceitou que ele fosse um outro, ela se viu separando-se de uma parte de si mesma. Naquele momento, ela se percebeu como atriz e, ao mesmo tempo, espectadora. Agia e se observava: eram duas pessoas em uma só: ela mesma! Era espect-atriz. Como somos todos espect-atores. Descobrimo o teatro, o ser se descobre humano.*

[Nesse final, dialético, o conflito se resolve e o trinômio se reúne novamente. Xuá-Xuá e Li-Peng, juntos, eram O teatro. Separados em atriz e espectador, representam séculos de domínio da arte pelas elites. Lig-Lig-Lé é a novidade que reaproxima Li-Peng e Xuá-Xuá. Se esta percebe-se atriz e, ao mesmo tempo, espectadora, aquele, que era um espectador passivo, “sai para brincar”, assim como os que educam enquanto são educados e os que são educados enquanto educam (FREIRE, 1987, p. 68).]

Parece um final feliz. O que estaria faltando? Para grupos teatrais populares, talvez nada. Mas, em âmbito escolar, humanista ou controlador, a figura da pessoa que educa é necessária.

Em se tratando da educação de jovens, se o *professor-personagem* permite que se reproduzam as mesmas estruturas sedimentadas pelo sistema opressor, o que fazer? E como incluir a literatura nesse contexto? Mesmo usando o sistema do *Teatro do Oprimido*, não seria possível reorganizar o processo, de modo a que se ocupem os participantes de tarefas em que se alternem na condição de plateia e de encenadores, sem, entretanto, envolverem-se no processo de transformação da sua realidade?

Para responder a essas perguntas, quero relembrar primeiro uma afirmação de Leahy-Dios: “*permitimos* que [os estudantes] escrevam *sobre* textos, mas não seus próprios textos, e muito menos, que sejam vistos como *autores*” (2004, p. XXIX – grifos da autora). Não há símbolo maior da autoridade do professor, em sala de aula, do que o ato de dar permissão aos estudantes. Se estes precisam ir ao banheiro ou simplesmente sair da sala, têm que pedir permissão. Só podem usar boné e celular se o professor lhes der permissão. Em casos mais críticos, até para falar é preciso pedir permissão. Daí que *permitir* que expressem sua voz é uma contradição de termos. Em todo caso, há que se pensar: se o *fazer* é parte do estudo teatral, por que não sê-lo do estudo literário?

Foi pensando nisso que resolvi brincar com o étimo cunhado por Boal. Ao inserir um “(u)”, em *espect-a(u)tor*, não tenho a intenção de propor uma alteração no termo, mas de provocar uma reflexão sobre produção autoral. Continuando firme no propósito de embaralhar fronteiras, é preciso repensar, mais uma vez, o papel do educador e do educando, desta vez à luz de uma produção artística que mescle literatura e teatro.

Anteriormente, questionei as implicações do termo *professor-dramaturgista*. Todavia, é importante ressaltar que, segundo o *Léxico de Pedagogia Teatral* (KOUDELA; ALMEIDA JR., 2015), há diferenças entre o dramaturgista e o dramaturgo. Enquanto as funções daquele se mostraram amplas e ambíguas, do ponto de vista de sua aplicação em âmbito educacional, este produz aproximações mais precisas e adequadas ao escopo do presente estudo.

Começemos pelo que mais nitidamente vincula o teatro à literatura. “Inicialmente, é importante partir da acepção convencional, que define o dramaturgo como uma das funções do fazer teatral, qual seja, a de escrever peças teatrais, ou, mais precisamente, produzir textos dramáticos” (KOUDELA; ALMEIDA JR., 2015, p. 57). Nesse sentido, o que proponho é que educador e educandos sejam dramaturgos, parceiros em um processo de escrita dramática, que poderá desembocar ou não na apresentação de um espetáculo. Afinal, concordando com Heloise Vidor, “a importância da atividade não está centrada na apresentação final e sim no dia a dia da criação” (VIDOR, 2010, p. 31). Além disso, a escrita já é um modo de registrar (tornar visível) a voz dos jovens.

Falando agora especificamente do professor, continuemos explorando as funções do dramaturgo. No século XIX, ele acumulou a função de diretor ou encenador. E daí passou, nos séculos XX e XXI, à “função de organizar dramaturgicamente o material produzido por atores e diretores (entre outros criadores da cena) e devolver a estes, retrabalhadas, as suas respectivas proposições” (KOUDELA; ALMEIDA JR., 2015, p. 58). Ora, uma atribuição do educador é avaliar e corrigir textos. Neste caso, devolvê-los, retrabalhados, é respeitar a experiência criativa e autoral, possibilitando ao estudante evoluir em sua escrita, tornando mais compreensível a sua mensagem e mais adequado aos gêneros textuais (teatral e literário) o seu pensamento. Por essas razões, se anteriormente expus minhas ressalvas ao termo *professor-dramaturgista*, penso que, dada a devida contextualização, é aceitável o uso de *professor-dramaturgo* (desde que se aceite também, obviamente, *estudante-dramaturgo*).

Quero deixar, por fim, uma reflexão para pensar o processo. No título da minha Dissertação – *Peão, Preto e Pobre na Casa e8* (POSSATO JR., 2017) –, brinquei com a ideia dos três “pês” evocada pela análise crítica de Antonio Candido a *O Cortiço* (Aluísio Azevedo, 1890). Pois, para criar um fio condutor, pretendo repeti-la neste contexto, pensando em três momentos: o da *Pena* (escrita), o do *Palco* (visibilização) e o da *Partilha* (avaliação).

O momento da *Pena* ocupará, evidentemente, a maior parte do processo. Aqui se deve pensar, por um lado, o *contexto ficcional*, o *pré-texto* e os *episódios* (CABRAL, 2012), e por outro, os elementos da estrutura dramática (Onde/Quem/O Que) (SPOLIN, 2017).

Há bem pouco a acrescentar ao que expuseram as arte-educadores, exceto talvez (porque não encontrei oportunidade de fazê-lo antes) ressaltar a importância do conflito para a construção da narrativa. Assim, segundo Vidor: “Com uma estrutura bem definida, o drama compreende uma série de procedimentos que visam à construção de uma narrativa cênica na qual a presença de um conflito é fator fundamental para o seu desenvolvimento” (2010, p. 29). Já para Dodi Leal: “Um teatro que lida com os conflitos humanos se opõe às desgastadas formas de agir em situações desagradáveis que o politicamente correto (des)orienta: atacar ou fugir. [...] É no conflito que é possível agir em relação e transformar as opressões sociais” (2019, p. 27). Pensando na emancipação juvenil, é preferível que o conflito seja relacionado à realidade local e concreta dos jovens, lembrando que:

As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade, por exemplo) e até mesmo as *diferenças territoriais* se articulam para a constituição dos *diferentes modos de vivenciar a juventude*. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 112 – grifos dos autores)

Nesse sentido, minha proposta é a de que haja dois *pré-textos*: o texto literário e o texto da vida. Seus dilemas, seus *corres*, nem sempre estão nos livros. Os jovens possuem necessidades específicas, muitas vezes incompreendidas pelo mundo dos adultos. Não por acaso, o *rap* e o *slam* acabam tendo mais aceitação e, por isso, estão mais presentes em seu repertório sociocultural. Sua linguagem, marcada por fortes traços de oralidade, está longe da escrita ensinada e aprendida na escola, mas é justamente esse uso especial e particular da língua no cotidiano que prende a sua atenção. O estilo performático, que envolve gestos, entonação de voz, interação com um público ouvinte, tudo isso aproxima ainda mais esses gêneros de uma possibilidade de criação dramatúrgica. Sérgio Vaz, conhecido como “o poeta da periferia”, tem um poema que resume bem o quadro:

NA FUNDAÇÃO CASA  
 — Quem gosta de poesia?  
 — Ninguém senhor.  
 Aí recitei “Negro drama” dos Racionais.  
 — Senhor, isso é poesia?  
 — É.  
 — Então nós gosta.  
 É isso. Todo mundo gosta de poesia.  
 Só não sabe que gosta.  
 (VAZ, 2013)

A escrita em forma de diálogo é propícia – por que não? – à ruptura com as convenções gramaticais e uma forma criativa de lutar contra o preconceito linguístico (BAGNO, 2015).

A esta parte, em vez de *Palco*, eu poderia ter chamado de *Publicização*. Estaria mais adequado, já que, do ponto de vista pedagógico, não há nenhuma obrigação de transformar a criação dramatúrgica em um espetáculo. No máximo, pensando em uma avaliação, a entrega de um material tangível (um roteiro, por exemplo). Mas há alguns fatores que precisam ser levados em consideração: a) *palco* remete muito mais à ideia de teatro do que *publicização*; b) publicizar remete à língua do mercado, lógica que estamos aqui combatendo veementemente; c) se o que se quer é possibilitar a visibilidade juvenil, por que não um espetáculo?

Há, por certo, muita timidez entre os jovens. Contraditoriamente (ou não), parece que quanto mais se exibem nas redes sociais, mais vergonha têm de se mostrar em público. Todavia, há professores que consideram conveniente essa situação. Montar espetáculo dá muito trabalho. E também muita exposição. Dependendo da rotina da escola, acaba virando o grande evento do ano. Vai que a direção resolva incluir como evento fixo no calendário. Incomodação e pressão

de ter um bom espetáculo todo ano. Melhor deixar só entre o pessoal da sala mesmo. E é assim que uma ótima oportunidade de potencializar as discussões acaba por ser desperdiçada.

Quando falo *espetáculo*, não falo necessariamente da apresentação de uma epopeia ou um musical. Segundo Taís Ferreira, *performance* é a “nomenclatura que dará conta de diversos acontecimentos cênicos híbridos na contemporaneidade, em que as fronteiras entre as artes não são necessariamente claras e determinadas” (FERREIRA, 2016, p. 11). Nessa categoria se enquadram, por exemplo, batalhas de *rap* e o *slam poetry*. Por suas particularidades, as *performances* são até mais interessantes do que uma peça tradicional.

A performance surge nos anos 60 e impõe-se nos anos 70 como um movimento híbrido, como espaço entre gêneros e formas artísticas, acontecimentos em que música, artes visuais e artes cênicas mesclam-se indelevelmente. No entanto, algumas características a definem, entre elas: a relação com posicionamentos políticos dos performers, o próprio corpo do performer como matéria do acontecimento artístico, o risco, a exposição do cotidiano, a transformação do corpo, a inserção em espaços públicos, o uso de temporalidades extraespetaculares (performances que duram meses ou dias, ou que podem durar apenas alguns instantes ou segundos), entre outros. (FERREIRA, 2016, p. 67)

De mais a mais, sempre há outras possibilidades, mesmo que para os mais tímidos. Se a turma é composta por jovens que possuem verdadeiro pânico de se mostrar, talvez seja o caso de trabalhar um teatro de bonecos. Em todo caso, sempre que possível, é fundamental criar oportunidades para que os jovens possam expressar sua voz.

Por fim, vem a *Partilha*. Encerrado o processo, é importante avaliar. Nesse momento, o professor costuma olhar se o estudante desenvolveu a compreensão sobre a linguagem teatral e literária, se ele foi capaz de articular os conhecimentos transdisciplinares, se as regras de convívio e de trabalho foram respeitadas etc. Mas é importante que o processo como um todo seja avaliado. E não só pelo professor. O estudante também deve dizer o que vê, como se sente e o que pode ser feito (RANCIÈRE, 2015) a partir da conclusão daquela etapa (passos seguintes). A ideia não é criar um grupo de multiplicadores, nem estender o “espetáculo” por mais algumas temporadas, mas fazer com que as discussões continuem reverberando até que se produza o efeito desejado. Afinal, ser aprovado de ano não é o fim da jornada. Mesmo concluído o Ensino Médio, o estudante não deixa de ser jovem.

Gostaria de terminar essa reflexão com um pensamento que poderá soar (e talvez seja) piegas. Mas foi com Paulo Freire que comecei essa jornada, e é com ele que quero terminar.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e [às pessoas]. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo,

o amor é compromisso com [a pessoa humana]. Onde quer que esteja est[a], oprimid[a], o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 1987, p. 79-80)

Diariamente me defronto com colegas que, na sala dos professores, falam mal de seus educandos. Sinto raiva na fala deles. Sinto desgosto. Da vida, talvez? Mas por que descontar nos jovens? Este trabalho quer ser uma prova de amor à juventude. Amor que é compromisso. Amor que é escuta. Amor que tenta (nem sempre consegue) caminhar junto. Amor, enfim, que sonha com sua emancipação e libertação. Que este trabalho possa ajudá-los, de alguma forma, a serem ouvidos, notados, valorizados. É preciso topografar a arte. Literatura é arte marcial. Teatro é arte marcial. Vamos à luta!

## REFERÊNCIAS

- ALFREDO Miguel Aguayo Sánchez. *In*: WIKIPEDIA: la enciclopedia libre. 2020. Disponível em: <[https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Alfredo\\_Miguel\\_Aguayo\\_S%C3%A1nchez&oldid=130917161](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Alfredo_Miguel_Aguayo_S%C3%A1nchez&oldid=130917161)>. Acesso em: 04 abr. 2023.
- ANOTHER brick in the wall (part II). Intérpretes: Pink Floyd e estudantes da Islington Green School. Compositor: Roger Waters. *In*: THE WALL. Intérprete: Pink Floyd. Londres: Harvest Records; Los Angeles: Columbia Records, 1979. 2 discos vinil, lado 1, faixa 5.
- ARROYO, Miguel G. Repensar o ensino médio: por quê? *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 53-74.
- ARTE de (r)existir. Produção: Núcleo Audiovisual Sesc Petrolina, Petrolina, Sesc-PE, 1 vídeo (17 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IBPonC9kxm0&t=33s>>. Acesso em: 04 nov. 2022.
- ARTHUR do Val, sobre teor dos áudios vazados: “não sou santo, sou homem, sou jovem”. **O Antagonista**, 05 mar. 2022. Disponível em: <<https://oantagonista.uol.com.br/videos/arthur-do-val-sobre-teor-dos-audios-vazados-nao-sou-santo-sou-homem-sou-jovem/#>>. Acesso em: 04 abr. 2023.
- BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?**: um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta**: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, 2005. v. 5. n. 1. p. 63-81. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28 dez. 2020.
- BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BALESTRERI, Silvia. Atravessamentos: experiências com o teatro do oprimido em dois cursos de graduação no Brasil. *In*: LEAL, Dodi T. B. (org.). **Teatra da Oprimida**: últimas fronteiras cênicas da pré-transição de gênero. Porto Seguro: UFSB, 2019. p. 107-126.
- BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**: ensaios críticos III. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BATISTA, Filipe. “Clima de guerra”: o que dizem professores acusados de doutrinação e o fim do Escola Sem Partido. **Humanista**: jornalismo e direitos humanos, Porto Alegre, 1 ago.

2019. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/humanista/2019/08/01/clima-de-guerra-o-que-dizem-professores-acusados-de-doutrinacao-e-o-fim-do-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 04 abr. 2023.

BOAL, Augusto. **Técnicas latino-americanas de teatro popular**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BOAL, Augusto. **O teatro como arte marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Editora 34, 2019.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1983a. p. 112-121.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. Tradução de Paula Montero. São Paulo: Ática, 1983b. p. 46-81.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017a. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 11 out 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**, [s.d.]. Exame nacional do ensino médio (ENEM). Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>>. Acesso em: 04 mai. 2023.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1961. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Brasília, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970->

1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral**. Brasília, 2017b. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 03 mai. 2023.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, v. 1, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL pandeiro. Intérpretes: Novos Baianos. Compositor: Assis Valente. *In: ACABOU chorare*. Intérpretes: Novos Baianos. Rio de Janeiro: Som Livre, 1972. 1 disco vinil, lado 1, faixa 1.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 1999.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 5, de 04 de maio de 2011. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**, Brasília, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category\\_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012. **Define as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**, Brasília, 2012. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**, Brasília, 2018. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622)>. Acesso em: 20 abr. 2022.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CARON, Jean-Claude. Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (fim do séc. XVIII - fim do séc. XIX). *In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (org.). História dos jovens: a época contemporânea*. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. v. 2. p. 137-194.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CAVALCANTE, Rita de Cássia. **Práticas para a educação literária: a formação docente na licenciatura em letras de uma instituição pública de ensino superior do sul do Brasil**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras. Porto Alegre: UFRGS, 2018. 157 p. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/185998>>. Acesso em: 11 out. 2020.

CEREJA, William R.; VIANNA, Carolina A. Dias; CODENHOTO, Christiane Damien. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. São Paulo: Saraiva, v. 2, 2016.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário**. São Paulo: Iluminuras, 2012.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPARATO, Fabiana. Freire e Boal: uma conexão afetiva. **Instituto Augusto Boal**, Rio de Janeiro, 13 nov. 2019, Blog. Disponível em: <<http://augustoboal.com.br/2019/11/13/freire-e-boal-uma-conexao-afetiva/>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 10. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

CRONEMBERGER, Débora. UnB instala Comissão da Verdade com depoimento inédito. **Secom UnB**, Brasília, 10 ago. 2012. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20140326073028/http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=6934>>. Acesso em: 04 abr. 2023.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 2. ed. 9. reimpressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 101-134.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, 1999. n. 30. dez. p. 25-38. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46981999000200004&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981999000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 fev. 2023.

DEDS, Felipe; G MUDO, Agnes com. Conto de faltas. In: ALCALDE, Emerson (org.). **Slam nacional em dupla: Brasil que o povo quer**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2018. p. 81-85.

ESCOLA de comunicações da USP terá professora trans pela 1ª vez: ‘inversão da lógica do lugar que uma travesti pode ocupar’. **g1 SP**, 7 abr. 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/google/amp/sp/sao-paulo/noticia/2023/04/07/escola-de-comunicacoes-da-usp-tera-professora-trans-pela-1a-vez-inversao-da-logica-do-lugar-que-uma-travesti-pode-ocupar.ghtml>>. Acesso em: 04 mai. 2023.

EVARISTO, Conceição. Da representação à auto-representação da mulher negra na literatura brasileira. *Revista Palmares*. ano 1. n. 1. p. 52-57. ago. 2005. Disponível em: <<https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/02/revista01.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, Antônio Pereira dos. A ilusão da liberdade de escolha: o problema da “customização” do currículo dos itinerários formativos da Reforma do Ensino Médio. **Educação por Escrito**. Porto Alegre: PUCRS, 2022. v. 13. n. 1. p. 1-11. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/issue/view/1526>>. Acesso em: 27 out. 2022.

FERREIRA, Taís. Aprendendo a história das artes cênicas. *In*: FERREIRA, Taís; OLIVEIRA, Marina. **Artes cênicas: teoria e prática no ensino fundamental e médio**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

FERRÉZ. Terrorismo literário. *In*: FERRÉZ (org.). **Literatura marginal: talentos da escrita periférica**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

FISCHER, Luís Augusto; *et al.* A literatura no exame nacional do ensino médio (ENEM). **Nonada: Letras em Revista**, 2012. v. 1. n. 18. p. 111-126. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/toc.oa?id=5124&numero=51672>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Sidmar Silveira; AQUINO, Julio Groppa. Uma breve genealogia do teatro e educação no Brasil: o teatro para crianças. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. São Paulo, 2019. v. 9. n. 1. jan./mar. p. 1-26. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/82416>>. Acesso em: 22 abr. 2022.

GRANCHI, Giulia; PRAZERES, Leandro; BARIFOUSE, Rafael. Milton Ribeiro deixa o MEC; entenda escândalo que levou à queda. **BBC News Brasil**, São Paulo; Brasília, 22 mar.

2022. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-60842429>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

GUATTARI, Félix. A transversalidade. *In*: GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

HAJE, Lara. Ministro da Educação reafirma que há plantações de maconha nas universidades. **Agência Câmara de Notícias**, Brasília, 11 dez. 2019, Educação, Cultura e Esportes. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/625418-ministro-da-educacao-reafirma-que-ha-plantacoes-de-maconha-nas-universidades/>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. Tradução de Álvaro Cabral. reimpressão. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ICLE, Gilberto. **Pedagogia teatral como cuidado de si**. São Paulo: Hucitec, 2010.

INCOMPRESSÍVEL. *In*: **Michaelis dicionário brasileiro da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=incompress%C3%ADvel>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. 4 ed. reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2002.

KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JR., José Simões de (coord.). **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Texto e jogo: uma didática brechtiana**. reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 1999.

LEAHY-DIOS, Cyana M. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEAL, Dodi Tavares Borges (org.). **Teatra da Oprimida: últimas fronteiras cênicas da pré-transição de gênero**. Porto Seguro: UFSB, 2019.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (org.). **História dos Jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. v. 1-2.

LIMA, Evani Tavares. Por uma história negra do teatro brasileiro. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**. Florianópolis, 2015. v. 1. n. 24. p. 92-104. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101242015092>>. Acesso em: 12 dez. 2022.

LUZZATTO, Sergio. Jovens rebeldes e revolucionários: 1789-1917. *In*: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (org.). **História dos jovens: a época contemporânea**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. v. 2. p. 195-258.

MACÊDO, Marluce de Lima. **Intelectuais negros, memória e diálogos para uma educação antirracista: uma leitura de Abdias do Nascimento e Edison Carneiro**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação. Salvador: UNEB,

2013. 298 p. Disponível em: <<http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/0109141645.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MACHADO, Edilaine Ricardo. **Negritude e formação teatral: vozes mulheres** na cena de Porto Alegre - Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2017. 98 p. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/168803>>. Acesso em: 20 dez. 2022.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011

MAIORIA quer redução da maioria penal e é contra posse de armas. **Folha de S. Paulo**, 14 jan. 2019, Instituto de Pesquisas Datafolha. Disponível em: <<https://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2019/01/1985980-maioria-quer-reducao-da-maioridade-penal-e-e-contra-posse-de-armas.shtml>>. Acesso em: 20 dez. 2022.

MALHADAS, Daisi; DEZOTTI, Maria Celeste C.; NEVES, Maria Helena de M. (coord.). **Dicionário grego-português (DGP)**. Cotia: Ateliê, 2007. vol. 2.

MARTINS, Leda Maria. **A Cena em Sombras**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

MEC estuda corte de investimentos nas faculdades de ciências. **g1**, 26 abr. 2019, Jornal Nacional. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/04/26/mec-estuda-corte-de-investimentos-nas-faculdades-de-ciencias-humanas.ghtml>>. Acesso em: 04 abr. 2023.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1 ed. rev. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

MOREIRA, Moraes: cantor e compositor. [Entrevista concedida a] Fabio Maleronka Ferron e Sergio Cohn. In: LUZ, Afonso; FERRON, Fabio M. **Produção cultural no Brasil**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2010. v. II. [n. p.]. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20140318230002/http://www.producaocultural.org.br/wp-content/uploads/livroremix/moraesmoreira.pdf>>

NAÇÕES Unidas no Brasil se posicionam contra a redução da maioria penal. **Sistema ONU no Brasil**, Brasília, 12 mai. 2015, *United Nations Office on Drugs and Crime* (UNODC). Disponível em: <<https://www.unodc.org/lpo-brazil/pt/frontpage/2015/05/11-nacoes-unidas-no-brasil-se-posicionam-contra-a-reducao-da-maioridade-penal.html>>. Acesso em: 20 dez. 2022.

NARVAES, Viviane Becker. **O teatro do sentenciado de Abdias Nascimento: classe e raça na modernização do teatro brasileiro**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes. São Paulo: USP, 2020. 321 p. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27156/tde-19022021-183344/pt-br.php>>. Acesso em: 20 fev. 2023.

NONATO, Symaira Poliana; *et al.* Por uma pedagogia das juventudes. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. p. 249-304.

- OLIVEIRA, Ramon de. A reforma do ensino médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**. São Leopoldo, 2020. v. 24. p. 1-20. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.05>>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**. Brasília, 2015. v. 9. n. 17. jul./dez. p. 337-352. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584/658>>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, 2019. v. 35. n. 1. jan./abr. p. 35-56. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/93094/52791>>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- POSSATO JR., José Luiz. **Não sei falar porque sou... jovem?:** desafios da hermenêutica juvenil. São Leopoldo: CEBI, 2017.
- POSSATO JR., José Luiz. **Peão preto e pobre na casa e8:** o jogo teatral como estratégia de emancipação juvenil. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2017. 119 p. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172383>>. Acesso em: 15 out. 2020.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível:** estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. 2. ed. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. Atualidade de *O mestre ignorante*. [Entrevista concedida a] Patrice Vermeren, Laurence Cornu e Andrea Benvenuto. **Educação & Sociedade**, Campinas, 2003. v. 24. n. 82. abr. p. 185-202. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/376>>. Acesso em: 04 nov. 2020.
- RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 3. ed. 4. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- RIBAS JR., Fabio Barbosa. **Educação e protagonismo juvenil**. São Paulo: Prattein, nov. 2004. Disponível em: <[https://www.prattein.com.br/home/images/stories/230813/Juventude/Educao\\_Protagonismo.rtf.pdf](https://www.prattein.com.br/home/images/stories/230813/Juventude/Educao_Protagonismo.rtf.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2022.
- RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho (RCG)**. Porto Alegre: SEDUCRS, 2022. Disponível em: <[https://ensinomediogaicho.educacao.rs.gov.br/doctos/RCGEM\\_Jul\\_22.pdf](https://ensinomediogaicho.educacao.rs.gov.br/doctos/RCGEM_Jul_22.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2022.
- ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- ROSENFELD, Anatol. **Brecht e o teatro épico**. São Paulo: Perspectiva, 2012a.

ROSENFELD, Anatol. **O mito e o herói no moderno teatro brasileiro**. 2. ed. reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2012b.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. **Sala Preta**. São Paulo, 2002. v. 2, p. 247-252. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57098>>. Acesso em: 12 out. 2022.

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, 2016. v. 14. n. 1. jan./mar. p. 9-34. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27365/19377>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SILVA, Filipe D. dos S.; GUIMARÃES, Michel S. Oficina de criação e encenação: uma experiência. In: SILVA, Filipe Dias dos Santos; GUIMARÃES, Michel Silva (org.). **Do texto à cena: criação dramática, encenação teatral, identidades e experimentações**. Tutóia: Diálogos, 2022. v. 1. p. 12-51.

SILVA-REIS, Dennys; BAGNO, Marcos. Os intérpretes e a formação do Brasil: os quatro primeiros séculos de uma história esquecida. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, 2016. v. 36. n. 3. dez. p. 81-108. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-79682016000300081&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-79682016000300081&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 dez. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana Maria B.; MACHADO, Maria Zélia V. (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. 3. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

SOBRAL, Cristiane. A dramaturgia negra no contexto do ensino de teatro no Brasil. **Blog Cristiane Sobral**. Brasília, 21 fev. 2011. Disponível em: <<https://cristianesobral.blogspot.com/2011/02/dramaturgia-negra-no-contexto-do-ensino.html>>. Acesso em: 13 dez. 2022.

SOUZA, José. Vídeo: “Contribua com sua vida para a gente salvar a economia”, diz prefeito de Porto Alegre em ato falho. **Porto Alegre 24 Horas**, Porto Alegre, 26 fev. 2021. Disponível em: <<https://poa24horas.com.br/noticias/2021/02/video-contribua-com-sua-vida-para-a-gente-salvar-a-economia-diz-prefeito-de-porto-alegre-em-ato-falho/>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2006. 350 p. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-25042007-115242/pt-br.php>>. Acesso em: 15 out. 2022.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra R. G. Almeida, Marcos P. Feitosa e André P. Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. 5. ed. 2. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. 3. ed. reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama burguês [século XVIII]**. Tradução de Luiz Sérgio Repa. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno [1880-1950]**. Tradução de Raquel Imanishi Rodrigues. 2. ed. reimpressão. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

TEIXEIRA, Inês. Uma carta, um convite. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 11-42.

VAZ, Sérgio. Na fundação casa. **Poeta Sérgio Vaz**. São Paulo, 8 jul. 2013. Facebook: poetasergio.vaz2. Disponível em: <<https://www.facebook.com/poetasergio.vaz2/posts/490081657737923/>>. Acesso em: 13 abr. 2023.

VIDOR, Heloíse Baurich. **Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VIDOR, Heloíse Baurich. **Leitura e teatro: aproximação e apropriação do texto literário**. São Paulo: Hucitec / Florianópolis: FAPESC, 2016.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Organização e tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

ZEZÉ Motta relembra racismo sofrido em novela: ‘foram coisas violentas’. **UOL**, 21 nov. 2020, TV e Famosos. Disponível em: <<https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/redacao/2020/11/21/zeze-motta-relembra-racismo-sofrido-em-novela-foram-coisas-violentas.htm>>. Acesso em: 04 abr. 2023.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista Desenredo**. Passo Fundo, 2009. v. 5. n. 1. jan./jun. p. 9-20. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibplex, 2012.