

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**ÁREA: ESTUDOS DE LITERATURA**

**JOSÉ LUIZ POSSATO JUNIOR**

**PEÃO PRETO E POBRE NA CASA E8:**  
**O jogo teatral como estratégia de emancipação juvenil**

Porto Alegre

2017

JOSÉ LUIZ POSSATO JUNIOR

**PEÃO PRETO E POBRE NA CASA E8:**

O jogo teatral como estratégia de emancipação juvenil

Dissertação 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 Mestre em Literatura Brasileira.

*Orientador: Prof. Dr. Antônio Marcos Vieira Sanseverino*

Linha de Pesquisa: Literatura, Sociedade e História da Literatura

São Leopoldo

2017

#### CIP - Catalogação na Publicação

Possato Jr, José Luiz

Peão preto e pobre na casa e8: o jogo teatral  
como estratégia de emancipação juvenil / José Luiz  
Possato Jr. -- 2017.

119 f.

Orientador: Antônio M. V. Sanseverino.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de  
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Emancipação Juvenil. 2. Metodologias da Pessoa  
Oprimida. 3. Educação Literária. 4. Jogos Teatrais.  
I. Sanseverino, Antônio M. V., orient. II. Título.

JOSÉ LUIZ POSSATO JUNIOR

**PEÃO PRETO E POBRE NA CASA E8:**

O jogo teatral como estratégia de emancipação juvenil

Dissertação 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 Mestre em Literatura Brasileira.

Aprovado em 29 set. 2017.

---

Prof. Dr. Antônio Marcos Vieira Sanseverino – Orientador

---

Prof. Dr. Gerson Roberto Neumann – UFRGS

---

Profa. Dra. Claudia Luiza Caimi – UFRGS

---

Prof. Dr. Maurício Perondi - PUCRS

***Eu dedico estas linhas...***

*À juventude estudantil empobrecida,  
latino-americana, silenciada,  
embrutecida,  
que, da periferia do capitalismo,  
ensaia um grito  
enfurecido, doído,  
oprimido;  
e sonha com o dia de sua alforria  
de um sistema que devia  
garantir-lhe pão, paz e alegria,  
mas somente dá a ilusão  
de que tudo falta, inclusive a educação,  
e que a única solução  
é entregar-se à bonomia  
de quem, jurando abnegação  
anuncia a sua missão:  
vim substituir sua autonomia.*

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

... à minha mãe e ao meu pai, que desde os primeiros passos procuraram me motivar nos estudos, literários e não-literários, comprando cadernos, gibis, livros infantis e propondo exercícios de escrita e matemática, promovendo assim os primeiros passos da minha alfabetização.

... à minha esposa, que primeiro me incentivou a fazer uma graduação, e agora tem se mostrado paciente com minha ausências e momentos de crise.

... ao Prof. Dr. Paulo Seben por ser o primeiro a acolher o projeto e ter aberto as portas da UFRGS quando tudo ainda eram incertezas.

... à turma 312 de 2015, da EEEM Emílio Sander de São Leopoldo, responsável pelo belo trabalho que culminou na peça “O Jogo das Casas”, à qual esta dissertação é muito devedora.

... ao Prof. Dr. Antônio Sanseverino, primeiro por ter aceitado, mesmo assoberbado, num momento particularmente difícil do meu mestrado, assumir a missão de “adotar” um orientando de repente “orfanado”; e, depois, pela dedicação com que, superando inclusive distâncias, acompanhou e muito contribuiu para a evolução desta pesquisa.

... ao Prof. Dr. Gerson Neumann, por ter me “abandonado” à leitura de Walter Mignolo e Ottmar Ette, agindo – talvez sem o saber – à *Mestre Ignorante* e, assim, dando-me a necessária compreensão de latino-americanidade que circunscreve este, como qualquer outro trabalho sobre as gentes empobrecidas deste país.

... aos demais professores da linha de pesquisa sobre Literatura, Sociedade e História da Literatura do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFRGS, que tanto cresceram à minha educação literária, deficitária como a de tantos outros e outras que, assim como eu, passaram por escolas castradoras e normativas, avessas a pedagogias emancipadoras.

... e a todas e todos que, de alguma forma, acabaram se envolvendo neste processo, voluntariamente ou não (como, por exemplo, a querida amiga e salvadora da última hora, Profa. Ma. Marie Krahn, que altruisticamente me auxiliou na penosa tarefa de confeccionar um *Abstract* – eu e meu parco inglês somos imensamente gratos).

*Durante muitos anos a América Latina foi subjugada por imperialistas e colonialistas ianques, ingleses, portugueses, franceses e holandeses. [...] Por muito tempo nossa arte mais ou menos oficial repetiu como um eco, distante e demorado, as palavras do senhor, enquanto a verdadeira arte do povo escondia-se nos barracões e na tradição oral. Mas atualmente, segundo o exemplo de todos os rebeldes da América Latina, também os artistas de teatro declaram sua revolta, não mais aceitando o papel de estação retransmissora. Já não lhes interessa ser famosos como os avançados artísticos da Europa e dos EUA, já não lhes interessa a história do teatro. Importa-lhes a história de seus povos.*

*(BOAL, 1988, p. 113)*

## RESUMO

Meu tema é a dramatização como ferramenta de emancipação intelectual de jovens estudantes de escola pública. Parto do estudo sobre a Juventude, definindo-a, não como uma fase natural da vida, mas como um construto social criado no século XIX para efetivo controle pelo Estado. Passo seguinte, analiso a “coincidência” do surgimento da escola moderna com a da categoria juvenil. Com o intuito de buscar alternativas ao silenciamento imposto pelo sistema de ensino coletivo, analiso métodos e teorias críticas à imposição de uma educação castradora. Entre eles estão os métodos do *Ensino Universal* (Jacotot) e da *Pedagogia do Oprimido* (Paulo Freire), o debate sobre saberes subalternos (Mignolo *et al.*) e, por fim, a apresentação e atualidade do *Teatro do Oprimido* (Augusto Boal). Ao concluir, apresento uma prática recente de sala de aula, a partir da qual traço algumas considerações sobre os limites de uma educação emancipadora. Como ápice dessa reflexão, penso um projeto emancipador de ensino de literatura, em que os jovens sejam agentes de sua leitura e obtenham o reconhecimento (verificação) da igualdade e direito à voz. Esses educandos, ao terem espaço para dar vazão ao seu trabalho e à sua voz, correm o risco de ecoar o discurso do poder. A realização de uma proposta de feição emancipatória termina, neste caso, por revelar contradições sociais visíveis nos muros da escola. Superá-las é um desafio em que o expurgo do opressor de “dentro” de si requer uma *práxis*, isto é, uma ação e reflexão cultural, dialógica e amorosa. Ao exercitar-se em jogos teatrais, o educando se envolve em um processo de criação da escrita literária e, desse modo, ele ou ela produz sua própria literatura, pronuncia sua palavra.

**Palavras-chave:** Emancipação. Juventude. Metodologias do Oprimido. Educação Literária. Jogos Teatrais.

---

POSSATO JR., José Luiz: *Peão Preto e Pobre na Casa e8: o jogo teatral como estratégia de emancipação juvenil*. Porto Alegre, 2017.

119 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.



## ABSTRACT

My theme is dramatization as a tool for the intellectual emancipation of young public-school students. I start with a study about Youth, defining it not as a natural phase of life, but as a social construct created in the nineteenth century for effective control by the State. Next, I analyze the “coincidence” of the emergence of the modern school with that of the youth category. In order to find alternatives to the silencing imposed by the collective education system, I analyze methods and theories critical to the imposition of a castrating education. Among them are the methods of the *Universal Teaching* (Jacotot) and *Pedagogy of the Oppressed* (Paulo Freire), the debate on subaltern knowledge (Mignolo *et al.*) and, finally, the presentation and actuality of the *Theater of the Oppressed* (Augusto Boal). In conclusion, I present a recent classroom practice, from which I draw some considerations on the limits of an emancipatory education. As the culmination of this reflection, I think of an emancipatory project of literature teaching, in which young people are agents of their reading and obtain recognition (verification) of equality and the right to voice. These students having space to give vent to their work and their voice, run the risk of echoing the discourse of power. The realization of a proposal of emancipatory character ends, in this case, by revealing visible social contradictions within the walls of the school. To overcome them is a challenge in which the purging of the oppressor from “within oneself” requires a *praxis*, that is, a cultural, dialogical and loving action and reflection. Exercising theatrical games, the student is involved in a process of creation of literary writing and, in this way, he or she produces his or her own literature, thus pronounces his or her word.

**Keywords:** Emancipation. Youth. Methodologies of the Oppressed. Literary Education. Theatrical Games.

---

POSSATO JR., José Luiz: *Peão Preto e Pobre na Casa e8: o jogo teatral como estratégia de emancipação juvenil*. Porto Alegre, 2017.

119 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2. JUVENTUDE(S) E ESCOLA: DA REVOLUÇÃO AO CONFISCO DA PALAVRA.....</b>	<b>15</b>
2.1. JUVENTUDE OU JUVENTUDES?: algumas definições.....	15
2.2. FENÔMENO SOCIAL MODERNO .....	21
2.3. OS (OU AS?) PÁRIAS DA HUMANIDADE .....	27
<b>3. DE JACOTOT A BOAL: O CAMINHO DA TRANSVERSALIDADE EMANCIPATÓRIA .....</b>	<b>29</b>
3.1. 1ª ESTAÇÃO: de Jacotot a Paulo Freire .....	31
3.2. 2ª ESTAÇÃO: Teatro do Oprimido – uma teoria <i>trans</i> -.....	39
<b>3.2.1. Contextualizando: sobre a colonialidade do poder .....</b>	<b>42</b>
<b>3.2.2. Teatro do Oprimido: movimento hermenêutico e linguajamento .....</b>	<b>48</b>
<b>3.2.3. O Crepúsculo de uma Esperança .....</b>	<b>56</b>
<b>3.2.4. E por Fim.....</b>	<b>58</b>
3.3. 3ª ESTAÇÃO: da atualidade do Teatro do Oprimido – ainda ou de novo? .....	59
<b>3.3.1. Dos Dois Métodos de Emancipação da Pessoa Oprimida .....</b>	<b>60</b>
<b>3.3.2. Da Ideológica Cultura sem Ideologias .....</b>	<b>64</b>
<b>3.3.3. Das Poéticas Teatrais: o lugar do Teatro do Oprimido .....</b>	<b>66</b>
<b>3.3.4. Da Poética da Pessoa Oprimida .....</b>	<b>71</b>
<b>3.3.5. Ainda ou De Novo? .....</b>	<b>72</b>
<b>4. PRÁTICAS TEATRAIS NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA, UMA REFLEXÃO E UMA PROPOSTA .....</b>	<b>75</b>
4.1. JOVENS PRODUZINDO LITERATURA: estudantes, emancipai-vos!.....	76
4.2. CONSIDERAÇÕES EM TORNO DOS LIMITES DE UMA PRÁTICA EMANCIPATÓRIA .....	80
4.3. UMA PROPOSTA EMANCIPATÓRIA .....	89
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO A .....</b>	<b>106</b>

## 1. INTRODUÇÃO

*A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate,  
fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.  
Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada  
quanto a literatura proscrita;  
a que os poderes sugerem  
e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominantes.*

Antonio Candido

À medida em que tanto os relacionamentos interpessoais quanto a veiculação do conhecimento avançam quase exclusivamente pelas redes virtuais e mídias digitais, fica evidente que a nossa está se tornando uma sociedade da escrita. Nesse cenário, ganha fundamental importância o ato de ler. As questões, porém, que se colocam são: O que ler? Como ler? O que fazer a partir dessa leitura?

Paulo Freire (1989) classifica a leitura como um ato político e de conhecimento, por isso mesmo, um ato criador. Indo ao seu encontro, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) assim definem a função da literatura na escola (tomada aqui em seu *stricto sensu*, isto é, como arte que se constrói com palavras):

Nesse mundo dominado pela mercadoria colocam-se as artes como meio de educação da sensibilidade; [...] como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; [...] como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado. (OCEM, 2006, v. 1, p. 52 – parênteses do autor)

Esses argumentos, fundamentais para a defesa da educação literária nas escolas<sup>1</sup>, constituem importante contraponto a outro documento oficial do Estado – os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) –, que simplesmente excluiu a literatura de suas considerações sobre as competências e habilidades de cada disciplina.

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo

---

<sup>1</sup> Não estou aqui reduzindo o ato de ler a uma prática de estudos literários. Tenho ciência – e a obra de Paulo Freire assim o demonstra – de que ele vai além, exigindo um empenho inter(ou trans)disciplinar. Se restrinjo o campo, é pontualmente e para poder traçar um paralelo com as OCEM e os PCNEM.

tem seu espaço de estudo, *desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão*. (PCNEM, 1999, p. 144 – grifos meus)

Contra esse apoio mal disfarçado ao emprego tecnicista – para não dizer utilitarista – dado à área de *Linguagens* – como, de resto, o dispensado a toda as áreas de conhecimento – as OCEM, recorrendo à LDBEN<sup>2</sup>, defendem a manutenção da literatura como um direito, especialmente para os que, vítimas de um “mecanismo ideologicamente perverso”, têm sido “sistematicamente expropriados [...] até [do direito] de pensar por si mesmos”.

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. 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. (OCEM, 2006, v. 1, p. 49)

Tal exercício – o da liberdade – é, do ponto de vista de Antonio Candido (2011), um dos requisitos para a fruição literária. Ele defende a literatura, em seu sentido amplo (desde anedotas, histórias em quadrinhos, canção popular, até novelas, romances e poesia), como um direito *incompressível* (isto é, que não pode ser negado). Se ninguém é capaz de ficar vinte e quatro horas sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (toda e qualquer criação de toque poético, ficcional ou dramático, como um livro, teatro, cinema, HQs, videogames...), a fruição literária “parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 2011, p. 176-177).

A disciplina de língua portuguesa, como proposta pelo Estado, não dá conta dessa demanda. E isso se deve, provavelmente, ao seu caráter normativo, aliás reconhecido pelo próprio PCNEM (1999, p. 137): “A perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto”. Essa observação é importante porque imbuída de uma concepção segundo a qual a língua deve ser ensinada a partir da seguinte base: discurso, texto e gênero. Assim, em primeiro lugar, a produção de um discurso supõe uma interação entre sujeitos histórica e socialmente colocados, a partir de uma finalidade comunicacional. Cada situação concreta supõe um uso diverso da língua. O resultado dessa produção é um texto (com unidade, coesão e coerência), produzido a partir de parâmetros de gênero. Este último traduz uma forma estável, reconhecível,

---

<sup>2</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96). Em seu Art. 35, sobre as finalidades do ensino médio, o inciso III diz: “O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

que define formas de produção e de compreensão. No contexto de ensino-aprendizagem da língua, o educando deve ser – conforme insiste Paulo Freire – o sujeito da aprendizagem. E o ensino da língua pressupõe a exposição dos estudantes a diversas modalidades discursivas que sejam apreendidas a partir de situações de uso.

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. (PCN de 1ª a 4ª séries [LP], 1997, p. 26)

Nesse universo, embora não se diga, está inserido o ensino da literatura, em sua peculiaridade discursiva. Aliás, sobre o que dizem – ou não – os PCN, verdade seja dita, o documento representa um avanço quanto à compreensão do ensino de língua portuguesa a partir de uma abertura da escola para o efetivo uso social da língua e para a diversidade de formas de uso, evitando a caracterização absoluta de que haja uma única forma correta de escrever e de falar. Esse ataque ao preconceito linguístico constitui um avanço importante para reconhecer como legítimos os diversos usos da língua, sem que a marca de distinção social (norma culta) seja alçada a Modelo a partir do qual sejam medidos os usos específicos. A crítica que se faz ao PCN não nega essa compreensão mais aberta sobre a língua e o ensino; antes, volta-se para o nivelamento da literatura a outras formas discursivas.

Como veremos, não é de hoje o silenciamento recorrente de algumas disciplinas ou metodologias, não raro com o intuito de garantir o apassivamento dos jovens e crianças<sup>3</sup>. Um historiador e educador do século XIX, Jules Michelet, já dizia: “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!” (*apud* CARON, 1996, p. 147). Nesse período, estamos ainda no início da universalização da educação para toda sociedade. Porém, já na raiz, vem a descrição de um apassivamento do sujeito, que nem precisa discutir o conteúdo: o formato da aula (en)forma o estudante numa posição passiva, em que recebe um conteúdo. Ele não tem espaço, nem é chamado a agir. Sua palavra é confiscada.

A imersão das consciências, que aliena a pessoa em sua totalidade, faz com que – como diria Paulo Freire – o indivíduo seja domesticado, isto é, viva hábitos, valores e sentidos estranhos ao seu universo cultural, cultivando-os como produtos naturais (e o pior: culturais),

---

<sup>3</sup> Vale ressaltar o debate dos últimos dois anos, pelo menos, em torno da *Base Comum Curricular Nacional* (BNCC). Não pretendo entrar aqui no mérito das propostas, nem debater a forma desastrosa e autoritária que atrapalhou esse processo pela imposição da reforma do ensino médio proposta pelo governo federal em 2017. Esse debate alongaria a dissertação e nos afastaria do que proponho aqui realizar.

que não apenas condicionam a vida, mas que aparentemente lhe determinam. Não surpreende, portanto, que haja uma lista de clássicos a serem trabalhados em sala de aula.

Quando se coloca a questão das escolhas e das preferências dos jovens leitores na escola, não se pode omitir a influência de instâncias *legitimadas e autorizadas*, que, contando com seus leitores consultores para assuntos da adolescência e da infância, já definiram o que deve ser bom para jovens e crianças, em sintonia com resultados de concursos, avaliações de especialistas, divulgação na imprensa, entre outros setores que se integram ao movimento do circuito da leitura na sociedade. *Também não se pode esquecer que algumas dessas instâncias legítimas e autorizadas podem estar a serviço de um rentável mercado editorial.* Enfim, todo esse aparato, para o bem e para o mal, é colocado em funcionamento, sobretudo por se tratar de aplicação de recursos orientados para a compra de livros, responsável pela composição de acervos de bibliotecas. (OCEM, 2006, v. 1, p. 62 – grifos meus)

A análise é muito perspicaz e oportuna. O critério de escolha dos livros, hoje, deve-se a, pelo menos, três mudanças ocorridas na sociedade contemporânea: “O rápido desenvolvimento das técnicas, a determinação do mercado, da mídia e o centramento no indivíduo (em detrimento do coletivo)” (OCEM, 2006, v. 1, p. 52). Atentos a essa nova realidade, é importante pensarmos o que se concebe como ensino de literatura. Se o interesse é simplesmente (en)formar leitores, a aula pode ser resumida como uma experiência em que professores e alunos leem livros e falam de livros. Porém, se o intento é a centralidade na ação do estudante, ele deverá ser chamado a formular alguma resposta a partir de uma proposta de leitura. Ambas são escolhas políticas e, embora aparentemente opostas, podem levar a uma abertura para o exercício da liberdade criativa do jovem, ou cooptá-lo.

Considera-se que a compreensão das significações dadas, em diferentes esferas, às várias manifestações contribua para a formação geral do aluno, dando a ele a possibilidade de *aprender a optar pelas escolhas*, limitadas por princípios sociais, e de ter o interesse e o desejo de conservá-las e/ou transformá-las. (PCNEM, 1999, p. 127 – grifos meus)

Aprender a escolher... Dependendo do plano político-pedagógico da escola, ou ainda do nível de consciência e/ou orientação política do professor, esse não será um exercício para a liberdade, mas o confisco disfarçado da autonomia do jovem. Obviamente, é fundamental que quem leciona literatura pense quais obras serão lidas, com qual propósito, como se inserem no contexto escolar. Mas a autonomia do educando só será respeitada se a concepção desse planejamento levar em consideração a sua experiência estética e existencial. Em todo caso – mais ainda: principalmente neste caso –, a leitura é imprescindível.

A fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será. (OCEM, 2006, v. 1, p. 59-60)

Resumindo, há uma potencialidade predeterminada do cotidiano que se impõe a cada um de nós e nos esmaga com exigências que nos prendem e mergulham num dia a dia sem perspectiva ou saída. Assim, ficar restrito ao uso cotidiano da língua é restringir-se a essa experiência primeira e prática. Mesmo que inclua diversas práticas de interação, mediadas pela oralidade ou pela escrita, estamos falando em gêneros discursivos em primeiro grau (simples). No caso da literatura, como mostra Bakhtin (1997, p. 281), estamos falando de um gênero em segundo grau (complexo). Por exemplo, a partir do século XIX, um romance pode incorporar cartas, diários, diálogos cotidianos, fisiologia, notícia de jornal, etc. No contexto ficcional, a prática cotidiana é lida através de outro prisma, diferente do mero uso. A experiência estética leva a emergir e estabelecer distância dessa segunda natureza, pois surgem problemas desses valores simbólicos. Como essa experiência ganha forma discursiva, o leitor pode ver uma personagem como indivíduo singular ou como parte social da classe pelo modo como o narrador vai defini-lo ou como usa a língua (sistemas simbólicos de cultura). Daí emerge uma concepção de ensino de língua em que a literatura ganha centralidade. Segundo Colomer (2007, p. 29): “A educação literária serve para que as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e valores que a configuram.”

Voltando à sentença de Michelet, é chocante pensar que duzentos anos depois se ouvem queixas semelhantes (estudantes, educadores, gestores, pais, imprensa, opinião pública...). Ao mesmo tempo, há uma certa desolação quando se diz que as coisas são assim mesmo, como se a situação fosse um presente da natureza. Aí entra de novo o espaço da aula de literatura, do trabalho com a linguagem, com a imaginação e principalmente com a articulação entre experiência pessoal e social. Pode-se pensar na potência emancipadora do texto literário, desde que não seja mera lição do mestre aos seus alunos calados e entediados. Será nesse âmbito que formularei uma proposta de pensar a dimensão dramática (no sentido literal) como prática emancipadora.

Minha dissertação, portanto, parte dessa questão, conforme o próprio título já sugere<sup>4</sup>. Reforço, com isso, que a proposta é pensar os termos de uma educação literária voltada para a emancipação de jovens de periferia, ou seja, estudantes da escola pública. Para desenvolvê-la, procurarei primeiro analisar a relação entre os jovens e a escola. Neste sentido, o capítulo 2 está dividido em dois movimentos e uma observação. O primeiro apresenta uma base conceitual

---

<sup>4</sup> Inspirado, em parte, na peça teatral anexada a este trabalho, em parte na reflexão de Candido em *De Cortiço a Cortiço* (1991), especialmente sobre um dito carioca do século XIX: “Para português, negro e burro, três pês: pão para comer, pano para vestir, pau para trabalhar” (invertendo-se o sinal, obviamente, em caráter positivo).

sobre a qual podemos falar em *Juventude*. Trata-se de um único grupo, homogêneo? Suas características permanecem sempre as mesmas através dos tempos? A partir de quando mereceram (ou despertaram) a atenção da sociedade? O segundo aprofunda a questão, demonstrando as intenções do Estado com a criação de instituições voltadas para esse grupo específico. A que isso levou a França do século XIX? De que forma os desdobramentos dessa história influenciaram a definição dos papéis sociais dos jovens e da escola dos nossos dias? O objetivo é levar o leitor à compreensão de como os conceitos modernos de juventude e escola nasceram praticamente juntos, este como mecanismo de controle daquele, ou melhor, de uma fatia específica da população juvenil, cuja palavra é confiscada em prol do *bem comum* da nação. Pior ainda, por fim, é a situação daquelas que nem isso tinham para ser confiscado.

No capítulo 3, como contraponto, apresentarei pensadores que, desde os primórdios, propuseram modelos alternativos de educação. Qual a sua proposta para transpor esse silenciamento? Em que a arte e a literatura podem ser úteis nesse movimento? Para isso, serão trabalhados alguns conceitos *trans-* (transdisciplinaridade, transculturação, transmodernidade, transgressão, transcendência...). Por isso, sem querer forçar na aproximação entre as etimologias de *trem* e *trans*, os subcapítulos brincam com esses termos, dividindo-se em estações. Na primeira, Paulo Freire e Joseph Jacotot discutem o que poderíamos chamar de uma *pedagogia do resgate da palavra* (isto é, uma educação emancipadora). Boal embarca na segunda parada para mostrar, na prática, como superou o estigma da subalternidade dos saberes coloniais (isto é, latino-americanos) graças a essa metodologia. A terceira, por fim, discute a atualidade do teatro boalino, o Teatro do Oprimido.

No capítulo 4, retomarei as reflexões sobre o recente cenário de juventudes em contexto adverso e apresentarei uma proposta de educação emancipadora. Partindo de minha experiência como educador, mostrarei como se deu, numa escola pública de São Leopoldo/RS, a realização de um projeto de roteirização a partir de uma obra clássica da literatura brasileira. Pensarei, a partir das dificuldades apresentadas pela narrativa, os limites de uma prática emancipadora. Passo último, apresentarei o projeto de educação literária a partir da produção juvenil de literatura, isto é, de roteirizações teatrais elaboradas pelos próprios estudantes.

Busquei, por fim, a propósito de um trabalho sobre emancipação de pessoas oprimidas, usar uma linguagem – tanto quanto me permitiram, em primeiro lugar, minhas próprias limitações, mas também as de minhas fontes bibliográficas – que fosse, tanto quanto possível, inclusiva, contemplando especialmente as questões geracional e de gênero. Se não o consegui plenamente, valeu ao menos o exercício. Afinal, o horizonte está lá. Me aproximo dois passos, ele se afasta dois passos...



## 2. JUVENTUDE(S) E ESCOLA: da revolução ao confisco da palavra

*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!*

Jules Michelet [1798-1874]

Hoje é senso comum associar a condição juvenil à de estudante. Há uma espécie de consenso tácito sobre o colégio como ponto de encontro da juventude. Para os educadores, é o lugar privilegiado da aprendizagem. Para os pais, um momento de tranquilidade (medo dos filhos estarem nas ruas). Para o Estado, um compromisso (ou peso) social. Mas qual é, de fato, a relação dos jovens com a escola?

O plano de ensino literário está inserido em um universo maior, que é a *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC), definida pelo Estado e assumida pelas instituições educacionais (públicas e privadas). Para entender, portanto, quais os critérios, ou antes, em que estão baseados os critérios e escolhas do conteúdo programático, é preciso entender não apenas como se dá essa relação entre jovens e escola, mas como e quando ela nasceu, e com que finalidade.

Antes, porém, é preciso estabelecer uma base conceitual para o que venho chamando de juventude. A discrepância entre o que o currículo escolar determina como leitura obrigatória e o que as bancas comerciais vêm chamando de leitura infanto-juvenil e juvenil me faz acreditar que não haja nenhum consenso quanto à conceituação desse fenômeno social.

### 2.1. JUVENTUDE OU JUVENTUDES?: algumas definições

Afinal, o que é juventude? Seria apenas uma palavra, como disse Bourdieu (1983)? Por mais difícil que seja defini-la, enquanto conceito, qualquer pessoa acredita ser capaz de reconhecer um jovem andando na rua. Mas o que faz um jovem? Por que eles se vestem ou se comportam de maneira diferente do restante da população? Aliás, comportam-se todos do mesmo modo? Os adultos e as instituições tratam todos os jovens da mesma forma? O que se espera deles? Eles costumam corresponder às expectativas? Precisam corresponder?

Segundo a seriíssima wikipedia:

**Jovem** é entendido como sendo forma imatura de um ser vivo, sendo o período antes da maturidade sexual. Para o ser humano esta designação refere ao período entre a infância e a maturidade, podendo ser aplicada a ambos os sexos e podendo haver variações no período de idade que ocorre de acordo com a cultura.<sup>5</sup>

Forma imatura de um ser vivo? Impossível – para dizer o mínimo – ser mais genérico, impreciso e preconceituoso. Tal definição não dá conta, por exemplo, de uma gama de indivíduos que, mesmo em tenra idade, já se veem responsáveis por uma família, uma casa, criar um filho ou filha... Muitos daqueles já tendo abandonado a escola, outros realizando árduo esforço para administrar mais este compromisso na sua agenda<sup>6</sup>. Se isto é ser imaturo, o que é preciso fazer para atingir a maturidade?

Podemos alegar que a *wikipedia* retrata o senso comum. Mas será diferente no meio acadêmico? Luís A. Groppo (2000) apresenta concepções de alguns estudiosos. Assim, por exemplo, René Fau (1960, p. 115 – *apud* GROPPPO, 2000, p. 67) teria dito (ou melhor, sentenciado): “A criança desajustada que no final da idade escolar se encontra ainda inadaptada dirige-se, espontaneamente, para as gangues.” Tentando ser mais sutil, Claude Olivenstein (1980, p. 17 – *apud* GROPPPO, 2000, p. 67) afirmou: “Os jovens anormais costumam reunir-se em comunidades de adolescentes. Tais comunidades tentam viver à margem da sociedade.” Seriam estes os únicos objetivos de jovens e adolescentes tentarem se socializar? Se é assim, todo ser *imaturo* é também um *marginal*. Felizmente, nem toda a comunidade científica pensa assim. Entretanto, mesmo entre os que têm o aparente cuidado de não culpabilizar os jovens, é possível encontrar pensamentos generalizadores. Paul Goodman (1971, p. 25 – *apud* GROPPPO, 2000, p. 69), por exemplo: “Contrariados ou sedentos de alcançar os objetivos próprios de suas capacidades, os adolescentes e os jovens não têm mais saída que a de buscar ou inventar para si mesmos alguns objetivos totalmente desviados.” Se a culpa é do desajustamento inerente à condição juvenil ou da sociedade, que diferença faz? Em ambos os casos, o jovem é considerado um ser sem escolhas, cem por cento fruto de seu meio ou de sua natureza.

Quando o olhar é o da escola, a situação é ainda pior. Já não se tratam mais de jovens, e sim de *alunos* (do verbo latino *alere*, “alimentar, nutrir” – logo, “o que é nutrido” [com o

<sup>5</sup> Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Juventude>. Acesso em: 26/09/2016.

<sup>6</sup> Para quem gosta de números, o Governo Federal, via IBGE, disponibiliza estatísticas que cruzam informações sobre sexo, cor da pele e situação socioeconômica dos jovens em idade de estudar/trabalhar. Confira, por exemplo, essa *Síntese dos Indicadores Sociais* (especialmente as tabelas 1.16 e 2 do capítulo 1 – *Aspectos Demográficos*) de 2014, disponível pela internet: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>.

Porém, visando a uma análise baseada na escuta atenta à palavra dos jovens, utilizarei os dados apresentados por ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo: *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?* Brasília: Flacso – Brasil, OEI, MEC, 2015. Disponível, na versão digital, em: [http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB\\_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf](http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf)

“alimento”, isto é, o conhecimento que lhe fornece o professor]). Ao seu conjunto dá-se o nome de corpo *discente* (do verbo latino *discere*, “aprender” – de onde, “o que aprende”), por oposição a *docente* (“aquele que ensina”). O estudante é anulado como pessoa, transformado em “objeto” informe à espera de quem o molde, o enforme. Não admira que os jovens, sem direito a voz, encarem a instituição como um lugar de pura obrigação.

A escola tende a uma cultura adultocrata. O adultocentrismo, segundo Krauskopf (2002), é uma categoria que se embasa, na sociedade, por relação assimétrica e de tensão entre adultos e jovens. A representação dos adultos aparece, nessa concepção, como um modelo acabado e está baseada em um universo simbólico e de valores característicos da sociedade patriarcal. [...] A escola tende a considerar a juventude como um grupo homogêneo, socialmente vulnerável, desprotegido, sem oportunidades, desinteressado e apático. Desconsidera-se o que é “ser jovem”, inviabilizando a noção do sujeito, perdendo a dimensão do que é a identidade juvenil, a sua diversidade e as diversas desigualdades sociais. (ABRAMOVAY *et al.*, 2015, p. 32)

Voltarei à relação entre escola e estudantes mais à frente, ao analisar mais detidamente os percalços da educação literária. Neste momento, porém, cumpre concluir a reflexão sobre a juventude – ou juventudes – e suas definições.

Há estudos ainda que, mesmo buscando maior especificidade, parecem não compreender o jovem como ser, ao mesmo tempo, social e único. Assim, Groppo (2000, p. 13-14) identifica três grandes áreas de estudos sobre juventude. A *Biologista*, na qual as ciências médicas se fundamentam para explicar as alterações físicas e comportamentais causadas pela puberdade. É nela que o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013) se ampara para decretar o fim da juventude aos 29 anos de idade. A *Psicologista*, pela qual a psicologia, a psicanálise e a pedagogia identificam a adolescência como um período de alterações na mente, na personalidade e no comportamento. Nessa fase se definem a identidade e a individualidade, o caráter e a personalidade, e são tomadas as mais importantes decisões sobre o futuro da pessoa (profissionais, afetivas, políticas, etc.). E a *Sociologista*, segundo a qual a juventude é um período de transição entre as funções sociais da infância e dos adultos.

Como se pode ver, é uma discussão extensa e um tanto controversa. Logicamente, cada ciência procura abordar o assunto do seu ponto de vista. A expectativa é que novas descobertas venham enriquecer o debate. Mas corre-se o risco de intervenções reducionistas, em geral, de aspecto determinista. Afirmar que os problemas dos jovens são exclusivamente de ordem biológica, psicológica ou social é ignorar o indivíduo como um ser complexo e dotado de inteligência. Nildo Viana (2015), para ficarmos num só exemplo, recusa as concepções biologistas e psicologistas. Sua definição de juventude:

Grupo etário composto pelos “jovens”, isto é, indivíduos inseridos no processo de ressocialização [...], ou “socialização secundária”, [que] é um momento na vida dos indivíduos da sociedade moderna no qual *eles são preparados* para realizarem uma integração completa na sociedade, tanto na esfera do trabalho quanto na esfera das responsabilidades sociais. (VIANA, 2015, p. 28 – grifos meus)

A obra desse sociólogo traz importantes reflexões sobre a condição juvenil. Mas, nesse trecho especificamente, revela um limite do sociologismo. Porque ignora as necessidades biológicas e psicológicas dos jovens, limita-se a analisar sua função, isto é, sua utilidade social. Por isso, trata-os como indivíduos que precisam *ser preparados*.

Aliás, falando nisso, um parêntese. Quem os prepara? Para que os prepara? É provável que Viana esteja falando de instituições – família, escola, igreja, trabalho, serviço militar, entre outras –, onde sempre há um adulto para “orientá-los”. E para quê? Para que se tornem adultos, obviamente. Conforme Bourdieu (1983, p. 112) bem observou: “Os velhos [governantes florentinos do século XVI, com um propósito não muito diferente dos governantes atuais] propunham aos jovens uma ideologia da virilidade, da *virtú* e da violência, o que era uma maneira de se reservar a sabedoria, isto é, o poder”.<sup>7</sup> O jovem não pode ser jovem, isto é, não pode viver o *aqui-e-agora*; não tem esse direito. E o pior... Não tem sequer o direito de escolher que adulto quer ser. Os *velhos* (conforme Bourdieu) ou a sociedade *adultocêntrica* (Abramovay e companheiros), por um lado, formata que tipo de homens e mulheres devem fazer parte dela e, por outro, inculca nos jovens um modelo impossível de ser atingido pelos próprios adultos:

Esta concepção do adulto-padrão torna o jovem como um ser incompleto, um ser transitório que deve chegar ao modelo ideal, sem questionar se tal modelo corresponde à realidade, se é adequado, se é socialmente construído e, por conseguinte, não sendo universal e nem meta desejável. (VIANA, 2015, p. 32)

É por conta dessa concepção que alguns adultos e a maioria dos jovens são considerados *problemáticos*, *infantis*, etc. Também por isso, aos primeiros sinais de saída da infância, os indivíduos são chamados pejorativamente de *aborrescentes*. O assunto é tão complexo e carregado de preconceitos que pode fragilizar mesmo os argumentos de uma cientista do quilate de Anna Freud, filha de Sigmund Freud: “Da imprevisibilidade, do conflito e da ambiguidade – *condição da adolescência* – evolui-se para o seu oposto, ou seja, a identidade plena, a segurança e a autodefinição – a *maturidade*.” (*apud* GROPPPO, 2000, p. 63). Adolescência e vida adulta serão mesmo antônimos? Pessoas são o oposto de pessoas? Em que

<sup>7</sup> Colchetes meus. Quando perguntado sobre o que entendia por *velho*, Bourdieu (1983, p. 113) respondeu: “Somos sempre o jovem ou o velho de alguém. É por isto que os cortes, seja em classes de idade ou em gerações, variam inteiramente e são objeto de manipulações.” As variáveis em questão são as condições que determinam a inserção do jovem na sociedade, acolhendo-o ou submetendo-o – dependendo de sua situação socioeconômica –, mais cedo ou mais tarde, aos mecanismos de controle instituídos pelos *velhos*, isto é, os que dominam o povo.

fase da vida não passamos por crises de identidade? Em que momento deixamos de passar por conflitos? O mundo muda, as pessoas mudam. O que ontem nos definia hoje já é incerto ou ultrapassado. Autodefinição? Se é isso que diferencia um adolescente de um adulto, em que fase de nossa vida estamos?

Fechando o parêntese e voltando às definições, Contardo Calligaris (2000) 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 já 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. Será que conseguimos identificar algumas das reações impostas por essa *moratória*? Revolta, rebeldia, questionamento da autoridade, desobediência, autoexclusão e organização marginal de um grupo de pessoas insatisfeitas. 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.

Uma vez transmitidos os valores sociais mais básicos, há um tempo de suspensão entre a chegada à maturação dos corpos e a autorização de realizar os ditos valores. Essa autorização é postergada. E o tempo de suspensão é a adolescência. (CALLIGARIS, 2000, p. 15-16)

A leitura de cenário é de uma simplicidade que impressiona pela clareza e ludicidade. Podemos perceber que temos indivíduos com corpos e capacidades próprias dos adultos, mas a sociedade faz com que fiquem numa zona limítrofe, sem poder de decisão. Sem ignorar que a variação desse tempo final da adolescência e juventude não é algo dado, inflexível, mas está sujeita às desigualdades de classe, cor e gênero, entre outras, o argumento de Calligaris, se não

apresenta um conceito definitivo, permite-nos ao menos suspeitar dos motivos de tamanha generalização em torno do assunto: a disputa política por espaço e, com isso, a conquista e manutenção do poder. Ou como disse Bourdieu (1983, p. 113): “O que quero lembrar é simplesmente que a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos.”

Chegamos, então, a um impasse? De modo algum! Os sociólogos são unânimes em dizer que *Juventude* é – como procurarei demonstrar na próxima seção – um construto social moderno. Sendo assim, é compreensível que as tentativas de definição sejam ainda incipientes. Isso não significa uma impossibilidade, mas exatamente o seu contrário. Há um largo horizonte a ser explorado, rumo ao qual todos os caminhos parecem viáveis. Do que se viu até aqui, pode-se deduzir que o certo e o errado nessa seara estão antes atrelados a opções políticas – às quais este trabalho também é devedor – do que a conceituações rigorosamente científicas.

É nesse contexto que encontramos uma curiosa discussão terminológica: *juventude* ou *juventudes*? Endossando o que venho falando até aqui, Abramovay *et al.* (2015, p. 21-23) relatam ser também este um debate intenso na academia. Todavia, ainda segundo ela e seus companheiros, normalmente usa-se *juventude* em referência aos chamados “construtos comuns, como a pertença a uma faixa etária, determinado tipo de cultura juvenil – em certo grau –, aspirações que são formatadas por estímulos que exaltam o ser jovem”. Por outro lado, quando se quer destacar a diversidade (conceito que não deve ser confundido com o das desigualdades sociais, embora estas façam parte do conjunto daquela), o termo é *juventudes*. No dia a dia, essa diferenciação não parece ser relevante. Mas, ao se pensar em questões identitárias e de relação de poder, como as políticas públicas por exemplo, é importante que tanto uma definição quanto a outra – *juventude* e *juventudes* – sejam levadas em consideração.

Acrescente-se, por fim, que, sendo estes seres concretos, pertencentes a um momento histórico específico, é indispensável considerar ainda o conceito de *geração* “para melhor compreender que tempos são estes e de que juventudes se está falando, já que, em princípio, os jovens hoje compartilham uma série de necessidades, estímulos e formas de ser e querer ser” diferentes das de grupos juvenis de épocas anteriores. (ABRAMOVAY *et al.*, 2015, p. 22).

As variáveis, de fato, são muitas, mas qualquer tentativa de levar a discussão sobre *juventudes* a sério precisa colocá-las em questão. Concluindo com Abramovay:

Isso bem ilustra a complexidade de conceituar *juventude* e a importância de sair de uma perspectiva estática, ligada a características fixas, mas jogar com relações e vontades de autonomia, de ser único, separado, e lidar com condições históricas que são específicas, como as próprias deste tempo. (ABRAMOVAY *et al.*, 2015, p. 23)

## 2.2. FENÔMENO SOCIAL MODERNO

Após narrar sua parábola sobre a moratória social (tempo de suspensão em que o adolescente fica livre das responsabilidades sociais visando melhor preparar-se para *quando chegar* o momento de assumi-las), Calligaris (2000, p. 16) afirma surpreendentemente que: “Esse fenômeno é novo, quase especificamente contemporâneo. É com a modernidade tardia (com o século que mal acabou) que essa moratória se instaura, se prolonga e se torna enfim mais uma idade da vida”. Isso contraria a crença popular (e de alguns acadêmicos) de que juventude, assim como homem, criança e mulher, seja um conceito dado, existente desde sempre, ou como prefere-se dizer, desde que o mundo é mundo. Ou seja, não é natural que os jovens precisem *esperar sua vez* para desempenhar um papel social; essa exigência da natureza é, na verdade, uma invenção dos tempos modernos, isto é, da sociedade burguesa.

Já na antiguidade clássica havia um cuidado especial com os *efebos* de Atenas. Em *A República* e nas *Leis*, Platão relata que modelo de educação deveriam receber os jovens da elite grega para que se gerasse uma sociedade mais justa (vale perguntar: justa para quem?). Segundo a mitologia latina, Roma teria sido fundada por dois jovens, Remo e Rômulo. Seus principais deuses: Júpiter e Juno, dos quais nasceu Juventas, de onde *Juventude*. Mas é no século XIX, notoriamente num contexto de revoltas, que a juventude passa a receber uma atenção, ou mais especificamente, um motivo de preocupação.

Tanto na era clássica quanto na medieval, o futuro de uma criança era previsível. Se um jovem nascesse filho de ferreiro, ferreiro seria. Filha de lavadeira, que outro remédio? Filhos de nobres herdavam os privilégios do pai; filhas, os da mãe. Na primeira época, porém, os jovens eram reunidos por idade, a fim de treinar (só treinar) para a assunção de suas responsabilidades futuras. Embora não participassem dos espaços de decisão, como a *Agora*, ainda recebiam alguma atenção, ao passo que, na época seguinte, organizada em feudos e palácios, havia ritos de passagem, mas não eram grupais. A sociedade foi se tornando particularista e os princípios familiares se estenderam às demais relações sociais. Jovens camponeses e aldeões assumiam gradativamente as responsabilidades de seus pais. O mesmo com as jovens. Atingiam a vida adulta quando se casavam ou adquiriam casa própria.

Na corte era um pouco diferente. O rapaz deixava de ser jovem quando nomeado cavaleiro. Mas não havia escola para isso; o que contava, supostamente, eram seus feitos. A literatura – e isso é importante frisar, porque reforça a importância deste trabalho – ditava as

normas comportamentais, exaltando os feitos da cavalaria e da cortesia e mantendo as coisas em seu devido lugar: os ideais juvenis deveriam aspirar a vassalagem, nunca a coroa.<sup>8</sup>

Quando os fracos não puderam mais aceitar nem suportar as vexações dos fortes, eles estabeleceram, para se proteger, fiadores e defensores, de modo a garantir a paz e a justiça e a pôr fim aos males e ultrajes de que eram vítimas.

Para assegurar essa garantia foram escolhidos aqueles que, na opinião geral, tinham maiores qualidades, os grandes, os fortes, os belos, os ágeis, os leais, os altivos, os ousados, aqueles que eram ricos em recursos morais e físicos. Mas a ordem da cavalaria não lhes foi conferida inconsequentemente e como título qualquer, eles tiveram de assumir um pesado fardo de deveres. Sabeis qual? Na origem da ordem, foi imposto, a quem quisesse ser cavaleiro e a quem obtivesse esse privilégio por legítima eleição, ser cortês sem baixeza, *bom sem felonía*, compassivo para com os necessitados, generoso e sempre pronto a socorrer os miseráveis, a matar os ladrões e os assassinos, a fazer julgamentos equitativos sem amor e sem ódio, sem fraqueza de coração que favorecesse o mal e atentasse contra o direito, e sem ódio que prejudicasse o direito e fizesse triunfar o mal. Um cavaleiro não deve, por temor da morte, realizar nenhum ato manchado com uma suspeita de vergonha, mas deve temer a vergonha mais do que a morte. A cavalaria tem por missão essencial *proteger a Santa Igreja*, à qual é vedado desferrar-se pelas armas e responder ao mal com o mal. (MARCHELO-NIZIA, 1996, p. 145-146 – grifos meus)<sup>9</sup>

*Felonía*, segundo o *Míni Dicionário Aurélio* (2010), significa o ato de rebelião de um vassalo contra o seu senhor (feudal); traição, perfídia. No caso da cavalaria, esse senhor era o rei. Interessante notar a obrigação dupla do cavaleiro, uma vez que sua cartilha ética o submetia também à Igreja. De fato, na Idade Média, esses poderes eram indissociáveis.

No cenário político, alguns jovens podiam assumir cargos públicos, se comprovada sua origem nobre, mas eram bem poucos e escolhidos mediante sorteio. “Para sua própria sobrevivência e reprodução, o patriciado tende a absorver gradualmente os jovens, a fim de discipliná-los.” (CROUZET-PAVAN, 1996, p. 197). Acreditava-se, assim, controlar o ímpeto juvenil e dispersar quaisquer tentativas de associações, reuniões, conjurações e conspirações.

Com o advento da modernidade, a economia, os valores e as relações mudaram. A partir das Revoluções Industrial e Francesa, a burguesia ascendeu ao poder em vários países europeus. Gradualmente o capitalismo se impôs e se espalhou pelo mundo como forma dominante e como sistema de vida hegemônico ocidental. A sociedade se industrializou e urbanizou. Muitas se tornaram as possibilidades, enquanto paradoxalmente se padronizavam os meios de produção e o estilo de vida burguês. A sociedade particularista deu lugar à perspectiva universalista: os valores da família não eram mais os mesmos da comunidade e as sociedades

<sup>8</sup> Sobre a literatura da era medieval e sua finalidade, cf.: MARCHELO-NIZIA, Christiane: *Cavalaria e Cortesia*. In: LEVI; SCHMITT, 1996. v. 1, p. 141-190.

<sup>9</sup> Palavras da Dama do Lago a Lancelot, em excerto de romance cortês compilado em *Lancelot, roman en prose du XIII<sup>e</sup> siècle* (MICHA, 1980).



locais não estavam mais isoladas, ligando-se umas às outras em prol de interesses globais (Mercado). O filho do ferreiro e a filha da lavadeira passaram a ser requisitados como mão-de-obra para seus novos senhores (empresariais). Encerravam-se as relações afetivas e comunitárias de parentesco e inaugurava-se o destaque pelo domínio frio e individualista da técnica. Segundo relata Groppo (2000, p. 29-55), diante desse cenário, os jovens, despidos das obrigações, mas também da proteção familiar, ficaram sozinhos, abandonados à própria sorte, vendo-se pela primeira vez forçados a elaborar estratégias para garantir a própria sobrevivência, conforme observou Eisenstadt (1976, p. 30):

Em sociedades que são regidas por critérios universalistas e valores que, por sua própria natureza, diferem dos da família e das unidades de parentesco, [os jovens] desenvolvem uma necessidade de formarem grupos ou associarem-se a grupos solidários primários, que são regulados em conformidade e que são, em parte, uma defesa contra seus futuros papéis e, por outra parte, orientados no sentido deles. (*apud* GROPPPO, 2000, p. 39-40)

O que diferencia, portanto, a juventude moderna das anteriores é que, pela primeira vez, há uma iniciativa dos jovens de organizarem a si mesmos. As gerações anteriores, particularistas ou universalistas, tinham sempre uma função social definida pelos adultos, com vistas ao *futuro* e assumida (ainda que com alguma resistência) por elas. Mas agora, pela primeira vez, a juventude apresenta um horizonte particular, experiências próprias, reflete sua própria condição juvenil e questiona o controle imposto pelos mais velhos. Surgem diferentes organizações constituídas pelos jovens: estudantil, operária, paramilitar, boêmia, delinquente... Na França do século XIX, por exemplo:

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

Aqui as razões históricas – e políticas – da moratória. E, se nos lembrarmos da parábola de Calligaris, concluiremos que houve, naturalmente, alguma reação. De fato, inúmeros grupos juvenis informais ou independentes surgiram em decorrência disso, ainda que essas associações não conferissem aos seus membros nenhum *status*, nenhum papel na vida adulta da sociedade. Quando estouraram as inúmeras revoluções do século XIX, o apoio dos grupos juvenis organizados foi maciço e decisivo, a ponto deles se tornarem o símbolo, o rosto da Revolução Francesa de 1830. Sua presença marcante levou Stendhal, em *O Vermelho e o Negro* (com o

pretense subtítulo *Crônicas do Século XIX*), a colocar na boca do jovem Julien Sorel<sup>10</sup>, durante sua defesa no julgamento que o sentenciaria à guilhotina pelo assassinato de sua amante, as palavras que talvez melhor tenham traduzido as causas do conflito geracional de então:

Meu crime é atroz e foi premeditado. Mereço, pois, a morte, senhores jurados. Mas, mesmo que eu fosse menos culpado, vejo homens que, sem contemplação para o que a minha juventude possa merecer de piedade, *hã de querer punir em mim e desencorajar para sempre os jovens que, oriundos de uma classe inferior e de qualquer forma oprimidos pela pobreza, têm a felicidade de conseguir uma boa educação, e a audácia de imiscuir-se naquilo que o orgulho da gente rica denomina de boa sociedade.* Este é o meu crime, senhores, e ele será punido com tanta maior severidade, pelo fato de eu não ser julgado pelos meus pares. Não vejo nos bancos dos jurados nenhum camponês enriquecido, mas unicamente burgueses indignados...<sup>11</sup>

De fato, quando os burgueses, aliados a membros da antiga elite, reagiram às revoltas espalhadas pela Europa em 1848 e retomaram o poder, decidiram que era preciso manter sob controle esses jovens perigosos, não importando sua origem:

Após [as revoluções de 1848], 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. (LUZZATTO, 1996, p. 197)

Segundo descreve Sabrina Loriga (1996, p. 17-47), em significativo estudo sobre o serviço militar europeu, as nações, que inicialmente adotaram políticas de defesa e expansão territorial, foram depois, com o intuito mesmo de disciplinar seus jovens, gradualmente instituindo o alistamento militar obrigatório. Não que o poderio bélico não importasse. O crescimento demográfico era motivado pelos líderes nacionais com o intuito de ampliar suas fileiras. Mas de nada adiantaria aumentar esse contingente sem infundir nos jovens ideais patrióticos. Dada a variedade de grupos juvenis reunidos (estudantes, camponeses, operários, etc.), as forças armadas cumpriam a missão de uniformizá-los, sobretudo em prol de uma ideologia nacionalista. Era, obviamente, uma forma de controlá-los. Esse foi, inclusive, um dos motivos de limitar a idade para a conscrição, já na segunda metade do século XVII: além da alta taxa de mortalidade nas guarnições, os oficiais encontravam maior dificuldade na disciplina dos mais novos e dos adultos.

---

<sup>10</sup> Aliás, vários jovens em um só. O protagonista de Stendhal é, ao mesmo tempo, um pobre mas ambicioso aldeão, um seminarista preceptor de crianças (portanto, um estudante) e ardoroso defensor do General (forças militares) Bonaparte (líder político associado, no início da carreira, aos revolucionários irmãos Robespierre). Praticamente todos os grupos juvenis da época representados numa só personagem.

<sup>11</sup> Grifos meus. Uso aqui a tradução de Casemiro Fernandes e Souza Júnior, publicada pela Globo em 1943.

O quartel prestava, ainda segundo Loriga, um serviço de alfabetização. Entretanto – e paradoxalmente – não dava conta de desenvolver a aptidão física e a disciplina dos jovens. Tal tarefa coube a outra instituição: a escola. Ali os jovens aprenderiam a “sentir o que é o sagrado fogo da liberdade, o santo amor pela pátria”. Não por acaso, a educação primária passou a ser gratuita e obrigatória a partir de 1881 na França. Essa medida visava combater uma “praga social” – o trabalho familiar – que ameaçava, por exigir das crianças e jovens uma resistência acima de suas idades, “debilitar a raça e minar a potência militar da nação”. Havia relatos de indivíduos que apresentavam tons macilentos e amarelados de pele, constituição pequena e um aspecto de velhice precoce. Esperava-se que, ocupados com a educação física e moral, os pobres, tornados “soldados cidadãos”, não mais deteriorassem sua saúde em prol da família e se preservassem para a glória maior do Estado, isto é, para os campos de batalha.<sup>12</sup>

Coube à instituição escolar combater também um poderoso rival do Estado: a Igreja. Refletindo sobre o assunto, Jean-Claude Caron (1996, p. 137-194) relata como a educação coletiva passou por uma laicização na virada do XVIII para o XIX. Segundo ele, os filhos de nobres, no Antigo Regime, eram submetidos a uma pedagogia de tradição confessional (jesuítica ou protestante), mais preocupada em educar (isto é, formar *gentlemen*) do que instruir. Porém, sacudido pelas revoluções francesas, o período de 1780 a 1880 viu cair o sistema monárquico, marcando o fim do domínio da Igreja e ascender o Estado laico. Isso certamente influenciou no ensino coletivo. Uma vez livre da confessionalidade, passou a se dividir em duas etapas: o primário, onde eram aprendidos, além do amor à pátria, os rudimentos necessários a toda vida social; e o secundário, que visava à educação moral do futuro adulto. Mas essa não se tratava mais de uma moral religiosa. Ao contrário do homem medievo, tocado pelo pecado original e, por isso, necessitado de salvação, o moderno é “um indivíduo naturalmente bom. Do bebê ao rapaz, o século XVIII malthusiano reinventa as idades da vida, ritmadas pela educação e a instrução que, por etapas, permitem fabricar o *homem esclarecido*. O objetivo [...] não é mais o céu, mas a Felicidade.” (CARON, 1996, p. 141 – grifos meus)

Felicidade para alguns, obviamente. Lá, como cá, quanto mais avançados os estudos, maior o afinilamento. O caminho até a universidade era (como ainda é) uma pirâmide. O ensino secundário tornou-se, então, ponto de encontro dos filhos das classes ascendentes (burgueses). Se os filhos dos nobres aprendiam a se comportar, estes eram preparados para administrar a

---

<sup>12</sup>Entretanto, parece-me digno de nota dizer que, lá como cá, a medida parece não ter surtido o efeito desejado; as famílias pobres, na prática, continuaram obrigando seus filhos a trabalhar...

“máquina” do Estado. Em todo caso, convém perceber, diante desse cenário, a importância que assume a juventude, transformando-se em aposta política e social.

O fim do século XVIII é marcado por uma renovação pedagógica em que, ao lado da definição de novas práticas, afirmam-se a ideia da onipotência da educação na modelagem do homem [...] e a tomada de consciência da juventude como riqueza social, como objeto e sujeito da renovação política que alguns então desejam. (CARON, 1996, p. 139)

Eis, em poucas linhas, as razões da origem da juventude, enquanto construto social, terem coincidido com o surgimento da escola moderna. Pelo visto, pouco se evoluiu desde então. Lá como cá, a educação se tornou liberal, mas nem por isso acessível a todos. A razão é óbvia: o medo dos políticos de “ver as classes populares terem acesso ao ensino secundário e reivindicarem uma posição social não correspondente às suas competências nem aos seus *interesses*” (CARON, 1996, p. 152). Tanto Voltaire e Rousseau, antes da revolução de 1789, quanto Balzac e Stendhal, no século XIX, afirmavam que “muita instrução nas classes populares ameaça os equilíbrios social e econômico da sociedade” e temiam “a insurreição ou a revolução de um excesso de letrados condenados à inatividade”. Pouco antes de eclodirem as Revoluções de 1830 e 1850, das quais os jovens se tornaram, senão os protagonistas, pelos menos seus representantes simbólicos, Balzac teria dito (ou melhor, profetizado):

A juventude explodirá como a caldeira de uma máquina a vapor. A juventude não tem saída na França, acumula uma avalanche de capacidades subestimadas, de ambições legítimas e inquietas, casa-se pouco, as famílias não sabem o que fazer de seus filhos: qual será o rumor que abalará essas massas, não sei; mas elas se lançarão no estado de coisas atual e o subverterão. (*apud* CARON, 1996, p. 152)

O fato é que, com a instituição da lei *Falloux*, em 1850, que, de acordo com Caron, declarava livre o ensino secundário, novas medidas de controle deveriam ser tomadas. O modelo educacional não poderia ser constrangedor, ou seja, deveria servir ao Estado e à formação do sentimento nacional, sem colocar em questão problemas estruturais como, por exemplo, as desigualdades sociais. Pelo contrário, a popularização do ensino secundário acabaria servindo para consolidá-las, “naturalizando-as”:

O colégio e o liceu, o internato e o instituto produzem também alunos pouco e mal formados. [...] Durante todo o século XIX, apenas uma pequena minoria desses alunos prossegue estudos em faculdade ou em uma grande escola. [...] O funcionário e o empregado são os produtos mais correntes do ensino secundário. (CARON, 1996, p. 154-155)

Importante fazer aqui um parêntese. O tema da desclassificação social esteve presente não só pela pena dos políticos, como também a dos escritores – e, portanto, da literatura – da época. Tanto uns como os outros, porém, apresentaram uma (mesma) visão que, endossando o propósito do ensino secundário, defendia o pensamento malthusiano: “Nenhuma restrição legal,

nenhum *numerus clausus* para limitar o acesso aos colégios e aos liceus, mas uma vontade política claramente afirmada de barrar o caminho aos filhos das classes inferiores.” (CARON, 1996, p. 155)

Do outro lado da moeda, os filhos da vitoriosa burguesia, cujas revoluções mudaram definitivamente o modo das sociedades se organizarem econômica, social e culturalmente, são elevados à condição de modelos do espírito da nova ordem mundial, na vida real como nos romances. Destaca-se, então, na literatura, o *jovem herói*: Julien Sorel, em *Le Rouge et le Noir* (Stendhal, 1830); Eugène de Rastignac, em *Le Père Goriot* (Balzac, 1835); D’Artagnan, em *Les Trois Mousquetaires* (Dumas, 1844). Homens, audazes, autônomos, burgueses ou aspirantes à burguesia (mesmo no caso dos mosqueteiros, que, indo contra a igreja, juravam defender os interesses do rei, mas agiam por sua própria conta). Não por acaso, em todos eles se sente o mesmo ardor e combatividade presentes nas revoluções francesas (burguesas) acontecidas de 1780 a 1850. Impossível não imaginar um jovem empunhando espadas à *D’Artagnan* frente aos soldados da coroa, em defesa de seus ideais e em busca de um novo regime sociopolítico, onde de fato reinassem a igualdade, a liberdade e a fraternidade. Só que, nessa “igualdade”, enquanto os filhos dos burgueses ajudavam seus pais a tomarem o poder, os dos plebeus eram preparados para ser os peões de fábrica da nova ordem social.

O método de controle social, que de uma forma ou de outra abarcava toda a juventude, aprofundou-se ainda mais com a prevalência da educação coletiva sobre a individual. Desse modo, manteve-se o jovem por mais tempo afastado do convívio com seu universo particular (a família). A figura do preceptor, cujo método personalista reforçava os laços familiares, praticamente desapareceu. Isso facilitou o trabalho dos dominadores, que confiscaram, entre outras coisas, a palavra dos estudantes. “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). Foi este ensino, seriado, formatado e padronizado, o que recebemos e que nos serve de legado; um legado onde o desenvolvimento da personalidade autônoma não é um objetivo a atingir, mas a combater.

### 2.3. OS (OU AS?) PÁRIAS DA HUMANIDADE

E assim chegamos ao ponto de onde pretendo iniciar o próximo capítulo. Antes, porém, de passarmos a ele, abro novo parêntese para uma explicação tanto quanto necessária. A insistência em tratar a juventude e os jovens sempre no sexo masculino, pelo menos até aqui, é

proposital. Enquanto os rapazes podiam, ao menos, *dar-se ao luxo* de ter uma palavra para ser confiscada, a elas não era permitido aspirar nem mesmo essa *sorte*. As poucas vezes em que eram citadas tinham o intuito de marcar sua função social: estar a serviço do universo masculino. Nos quartéis, se antes eram toleradas nas guarnições, em meados do século XIX passaram a ser repudiadas em nome do já citado ideal nacionalista, que obrigava os homens a provar sua virilidade não mais pela força física, mas por uma verdadeira ascese militar:

O novo estereótipo marcial, que pressionava Ernst Jünger a fazer uso explícito do vocabulário sexual para representar o campo de batalha, encorajava a remoção mental da mulher por parte do jovem: já expulsa, fisicamente, dos quartéis, ela devia abandonar também os pensamentos do soldado. (LORIGA, 1996, p. 38)

Se, por um lado, a individualidade desses jovens soldados foi anulada pelo novo padrão de masculinidade – somente os que recusassem o modelo masculino romântico (*byronismo* na Inglaterra, *wertherismo* na Alemanha, *leopardismo* na Itália...) eram considerados *homens de verdade* –, por outro, tornou as mulheres (ainda mais) invisíveis, nulas como pessoas. Proibidas de frequentar os *ambientes masculinos*, restava-lhes a observância da fórmula alemã dos três K – *Kirche* (igreja), *Kinder* (criança), *Küche* (cozinha).

No âmbito escolar, todo e qualquer ensino dirigido a elas deveria ser considerado suspeito. Na França, segundo Caron (1996, p. 182), “apenas em 21 de dezembro de 1880, graças à lei Camille Sée, foi oficialmente constituído o ensino secundário feminino”. Ainda assim, foi necessário esclarecer que não se tratava “de afastar as mulheres de sua verdadeira vocação, que é criar seus filhos e manter uma casa”. Sua total exclusão das esferas de poder tornava inútil o investimento do Estado em sua educação.

Essa situação ainda é recorrente em nossos dias, com a diferença de que atinge jovens de ambos os sexos, estando ou não na escola. Obviamente, se comparados por classe social, o caso delas continua mais grave que o deles. Mas é fato que, nas classes mais baixas, o silenciamento atinge a todos, indistintamente. O que os une é sua condição de vulnerabilidade social. Como fazer para que seja ouvida a voz daquelas e daqueles que – para usar um termo de Caron (1996, p. 181-189) – são os chamados *párias da humanidade*?

### 3. DE JACOTOT A BOAL: o caminho da transversalidade emancipatória

*A expressão reta não sonha.  
 Não use o traço acostumado.  
 A força de um artista vem das suas derrotas.  
 Só a alma atormentada pode trazer para a voz  
 um formato de pássaro.  
 Arte não tem pensa:  
 O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.  
 É preciso transver o mundo.*

Manoel de Barros

Da descoberta do potencial juvenil de transformação da sociedade até a formulação da escola moderna como instrumento de controle social e confisco da sua palavra, já lá se vão praticamente duzentos anos. Durante esse período, o que mudou? Os *velhos* – no sentido dado por Bourdieu – continuam senhores do saber. Sedimentou-se a máxima de que verdadeiro conhecimento é o produzido na academia, passando antes por uma espécie de lapidação na escola. As pessoas (jovens) *desajustadas* continuam sendo postas à margem ou punidas *exemplarmente*. Se quiserem ser ouvidas, que primeiro se ajustem, isto é, deixem-se modelar pelo sistema. Sobre o sentido do aprendizado na área de Linguagens, por exemplo:

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.

Neste caso, o aluno deixaria de ser um mero espectador ou reproduzidor de saberes discutíveis. Apropriando-se do discurso, *verificaria a coerência da sua posição*. Dessa forma, além de compreender o discurso do outro, ele teria a possibilidade de divulgar suas ideias com objetividade e fluência. (PCNEM, 1999, p. 129-130 – grifos meus)

É importante ressaltar – mais uma vez – o avanço proporcionado pelos PCN, à época de sua produção (final do século XX, início do XXI), para o ensino escolar. Mas como aceitar que um documento oficial do Estado, pretensamente emancipatório e redigido há apenas vinte anos, não reconheça na pessoa estudante alguém que tenha um saber próprio, a partir do qual possa desenvolver sua posição, fazer suas próprias escolhas? O ponto de partida para uma educação libertadora não deveria ser a posição autorizada, já legitimada, mas, ao contrário, a construção de uma leitura de mundo a partir das experiências do próprio jovem, reconhecido como alguém que tem seu lugar na sociedade e uma história a ser valorizada.

Felizmente, da origem até os nossos dias, não poucos foram os educadores – e, a seu tempo, também as educadoras – que se insurgiram contra o aspecto alienante da educação coletiva moderna. De fato, na tentativa de ultrapassar os muros da escola, muitos meios de interação disciplinar têm sido propostos (*multi*[disciplinaridade], *pluri*, *inter*...). O mais recente deles é a *transdisciplinaridade* ou *transversalidade*:

Termo que, na educação, é entendido como uma forma de organizar o trabalho didático na qual alguns temas são integrados nas áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. O conceito de transversalidade surgiu no contexto dos movimentos de renovação pedagógica, quando os teóricos conceberam que é necessário redefinir o que se entende por aprendizagem e repensar também os conteúdos que se ensinam aos alunos. [...] A transversalidade se difere da interdisciplinaridade porque, apesar de ambas rejeitarem a concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, a primeira se refere à dimensão didática e a segunda à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. Ou seja, se a interdisciplinaridade questiona a visão compartimentada da realidade sobre a qual a escola se constituiu, mas trabalha ainda considerando as disciplinas, a transversalidade diz respeito à compreensão dos diferentes objetos de conhecimento, possibilitando a referência a sistemas construídos na realidade dos alunos. (MENEZES; SANTOS, 2001)

Esta me parece ser a chave, o ponto de partida: a realidade dos jovens estudantes. A transversalidade, um dos conceitos *trans*-<sup>13</sup> que veremos neste capítulo, não trama apenas conteúdos, *atravessando-os* de uma disciplina a outra, como indica *trânsito* livre – e de mão dupla – entre os saberes de quem ensina e quem aprende.

Dos autores que citarei adiante, um deles (Chakrabarty) chama a atenção para a relação entre a disciplina História (ensinada com “H” maiúsculo), que irradia da Europa para os países de Terceiro Mundo, e a falta de histórias (ainda que com “h” minúsculo), vindas de lugares não-europeus, isto é, coloniais. Apresentarei, na hora oportuna, mais detalhes desse pensamento. Meu comentário se presta, neste momento, a demonstrar como um literato (GLISSANT, 1981) estabelece o papel da literatura na solução desse problema.

Glissant [...] fala a partir da “literatura” (e não da “Literatura”, que é uma forma institucional e canonizada que contribui para a própria ideia da ‘modernidade’), o que é não apenas uma prática transdisciplinar, na definição de Glissant, mas também transmoderna: uma prática a partir do horizonte colonial da modernidade.” (MIGNOLO, 2003, p. 282)

De fato, baseados apenas nos motivos que já vimos, nenhuma outra disciplina parece estar mais à vontade para navegar nessas águas *trans*- do que a arte (em especial, o teatro) e a literatura (com “l” minúsculo, [re]movendo os limites entre o *clássico* e a leitura *marginal*).

<sup>13</sup> Assim chamados por comungarem do prefixo latino *trans*, que significa: “além, através, de lado a lado”.



Voltando aos educadores e educadoras insurgentes, penso em trazer alguns para este debate, iniciando com duas figuras emblemáticas. Suas trajetórias, ainda que dadas em momentos, nações e hemisférios diferentes, são muito parecidas. Ambos propuseram uma metodologia de alfabetização que seguia na contramão do sistema vigente. Sua atenção era voltada para uma educação emancipadora/libertadora dos pobres. Por isso, foram exilados. São eles: o francês Joseph Jacotot [1770-1840] e – quiçá o nosso maior pedagogo – Paulo Freire [1921-1997]. O primeiro citarei indiretamente, pelo que dele nos disponibilizou o estudo de Jacques Rancière (2015), filósofo de substanciais reflexões sobre política e estética. O segundo será citado diretamente da fonte, graças à facilidade de se encontrar seu vasto material, publicado em versões impressas, digitais, gravadas, vídeos, comentários... A escolha por ambos advém das épocas-chave em que viveram, mas também de suas contribuições para o debate sobre as constantes renovações pedagógicas do ensino, especialmente aquele voltado para os mais pobres (fornecido ou negado, portanto, pelo Estado).

À maneira de um trem, cuja etimologia pode até não se aproximar dos conceitos *trans-* num primeiro momento<sup>14</sup>, mas que, como eles, também transporta pessoas, transpõe barreiras, transfere conteúdos de um lugar para outro (às vezes, de um país para outro), redefinindo limites geográficos, traduzindo memórias e sensações, promovendo trovas culturais, vou percorrendo algumas (poucas) *estações* até trilhar os pilares que sustentem teoricamente minha proposta de educação literária, objetivando a emancipação juvenil.

### 3.1. 1ª ESTAÇÃO: de Jacotot a Paulo Freire

Começo, enfim, por dizer que um dos motivos de escolher Jacotot foi o fato dele ter presenciado o nascimento – narrado no capítulo anterior – da escola moderna. Depois de ajudar a derrubar a monarquia absolutista na Revolução Francesa, iniciada em 1789, viu-se obrigado, com a Restauração dos Bourbon em 1815, a seguir para o exílio nos Países-Baixos, estabelecendo-se em Bruxelas (atualmente, capital da Bélgica). Liberado pelo rei holandês para lecionar em meio período, ocorreu-lhe uma quantia considerável de alunos. Uma boa notícia, não tivessem ambos que enfrentar um pequeno problema de comunicação: seus pupilos nada entendiam de francês, tampouco ele falava holandês.

Se de improviso ou por experimentação filosófica, o fato é que o pedagogo se fez valer de uma edição bilíngue (franco-holandesa) d’*As Aventuras de Telêmaco* (Fénelon, 1699),

---

<sup>14</sup> Do latim: *train*, do verbo *trahere*, “puxar, arrastar”.

circulando, à época, por aquela região. Pediu aos estudantes que, amparados pela tradução, estudassem o texto francês. Solicitando, então, escreverem em francês o que pensavam sobre o que haviam lido, “qual não foi a sua surpresa quando descobriu que seus alunos, abandonados a si mesmos, se haviam saído tão bem dessa difícil situação quanto o fariam muitos franceses!” (RANCIÈRE, 2015, p. 18-19).

O “acaso”, então, ensinaria a Jacotot uma importante lição: “Podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação” (RANCIÈRE, 2015, p. 30).

O mestre explicador pouco ou nada difere do profissional tradicionalista do sistema de ensino tal qual conhecemos hoje, adepto do que Paulo Freire denominou *educação bancária*. Seu papel (lá como cá): convencer os jovens de que não podem aprender, mas tão somente compreender. “O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem.” (FREIRE, 1987, p. 58). Teoricamente, sem um mestre – isto é, sem o *com* – que lhes *traduza* o sentido de um enunciado, estes não conseguiriam *prehender* o assunto. Observe-se que, por outro lado, Paulo Freire usa indistintamente as duas palavras. Sua ênfase é no substantivo *conhecimento*, isto é, no ato *cognoscente* (do latim: *com*, “junto”, mais *gnoscere*, “saber”; do grego *gignoskein*). *Compreender*, portanto, assume para ele outro significado, mas porque atribui outro valor ao prefixo *com*: A pedagogia do oprimido “tem de ser feita *com* ele e não *para* ele, enquanto [pessoas]<sup>15</sup> ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 1987, p. 32). Trata-se, em todo caso (se explicador ou bancário), de um embusteiro, cuja “missão” teve início no dia em que – conforme vimos no capítulo anterior – a palavra dos jovens foi confiscada. Segundo o filósofo francês:

Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes. [...] O mito pedagógico [...] divide a inteligência em duas. [...] Uma inteligência superior e uma inteligência inferior. [...] Tal é o princípio da explicação. Tal será, a partir daí, para Jacotot, o princípio do *embrutecimento*. (RANCIÈRE, 2015, p. 23-24)

---

<sup>15</sup> No original, “homens”. Entretanto, tomarei a liberdade de contemplar, exclusivamente no caso de Paulo Freire, a questão de gênero, uma vez que ele mesmo se retrata em obra posterior: “Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: ‘Quando falo homem, a mulher está incluída’. E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: ‘As mulheres estão decididas a mudar o mundo’? [...] Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: ‘Eles todos são trabalhadores e dedicados’? Isto não é, na verdade, um problema gramatical, mas ideológico.” (FREIRE, 2008, p. 67). Sempre que o fizer, destacarei o termo entre colchetes.

Embrutecer é o termo que melhor explica o propósito do ensino laico coletivo implantado no século XIX. *Bruto*, palavra que não propriamente tem a ver com a conotação violenta que adquiriu – em referência ao ato vil de traição ao imperador romano Júlio César –, vem do latim, *brutus*, “tolo, estúpido”. Nesse sentido, ninguém melhor do que o mestre explicador para garantir a *estupidez* (do latim, *stupidus*, “incapacitado, sem ação”) da juventude (fama que a precede até hoje). Ao declarar a ignorância de seu aprendiz, pelo simples fato de torná-lo aprendiz, o mestre explicador coloca os jovens em seu “devido” lugar. Desde que surgiu, não é justamente esse o propósito da escola moderna?

Elitista por sua função desde a sua criação, o ensino secundário permanece assim até 1914, pelo menos. Guizot (1816) o exprimiu muito bem: se o primário é destinado a “todos os súditos do Estado [...], tanto pelo interesse do Estado quanto pelo dos indivíduos”, o secundário dirige-se apenas aos “homens que são destinados a ter lazer e abundância, ou que abraçam profissões livres de ordem mais elevada, como o comércio, as letras, etc.” (CARON, 1996, p. 151)

Não se trata, portanto, de uma ausência de saber, mas uma paralisação ou suspensão da palavra, por meio da coação. “O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência.” (RANCIÈRE, 2015, p. 64). Convencidos de sua incapacidade, os jovens (especialmente os pobres, cuja educação era voltada, já lá na origem da escola pública, para a qualificação de mão de obra barata) clamam por explicações, recuando diante de qualquer proposta de reflexão e negando-se – não raro com enorme tédio – à produção epistêmica, por considerá-la inútil: “Antes de tudo, ‘eu não posso’ significa ‘eu não quero, por que faria eu semelhante esforço?’ O que quer dizer também: eu poderia, sem dúvida, fazê-lo, pois sou inteligente; mas não sou senão um operário: gente como eu não o consegue” (RANCIÈRE, 2015, p. 66). O pedagogo brasileiro chamou a essa condição de *autodesvalia*, e assim a definiu:

A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. (FREIRE, 1987, p. 50)

Para o mestre francês, isso parecia errado. Seus colegas contemporâneos podiam até estar bem-intencionados, julgando-se responsáveis por trazer à luz as consciências “obscurecidas”, mas agiam à moda socrática, quem sabe até com orgulho disso:

Há aí, talvez um caminho para o saber, mas ele não é em nada o da emancipação. Ao contrário. Sócrates deve tomar o escravo pelas mãos para que esse possa reencontrar

o que está nele próprio. A demonstração de seu saber é, ao mesmo tempo, a de sua impotência: jamais ele caminhará sozinho e, aliás, ninguém lhe pede que caminhe, senão para ilustrar a lição do mestre. (RANCIÈRE, 2015, p. 52)

Evocando outro filósofo, de outra época, outro sistema econômico e geopolítico, outra cultura, mas ainda assim em perfeita sintonia com o pensamento do pedagogo francês, o brasileiro também utilizou, em uma metáfora, a figura do escravo:

O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece na absolutização da ignorância daqueles a razão da sua existência. Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador. (FREIRE, 1987, p. 59)

Muita coisa mudou dos clássicos (gregos) à era moderna, e desta aos dias atuais, exceto a sempre reiterada tentativa de “naturalizar” a escravidão. Credo ou não em um deus, os “sábios” sempre supuseram uma hierarquia natural no reino da espécie humana. Na visão *bancária* apontada por Freire, ou no *embrutecimento* de Jacotot, a educação, o *saber* é sempre um donativo dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.

Como a doação depende da generosidade de quem doa, Paulo Freire conta que, à época de Jacotot, “um tal Mr. Giddy” teria feito as seguintes objeções (transcritas por Reinold Niebuhr [1960]) a um projeto de lei propondo a criação de escolas subvencionadas, apresentado ao parlamento britânico em 1807:

Por especial que pudesse ser em teoria o projeto de dar educação às classes trabalhadoras dos pobres, seria prejudicial para sua moral e sua felicidade; ensinaria a desprezar sua missão na vida, em lugar de fazer deles bons servos para a agricultura e outros empregos; em lugar de ensinar-lhes subordinação os faria rebeldes e refratários, como se pôs em evidência nos condados manufatureiros, habilitá-los-ia a ler folhetos sediciosos, livros perversos e publicações contra a cristandade; torná-los-ia insolentes para com seus superiores e, em poucos anos, se faria necessário à legislatura dirigir contra eles o braço forte do poder. (*apud* Freire, 1987, p. 129).

Nota-se a “nobre” preocupação do caro colega... É esse tipo de “benevolência” que sustenta os mecanismos da ideologia opressora. A absolutização da ignorância a mantém sempre no outro, na pessoa oprimida, que, alienada, deve ainda ser grata aos seus “benfeitores”.

Entre tantos problemas causados pela escravidão (para o escravo, na verdade, ela é o problema), acumula-se o dos falsos libertadores. Mesmo entre as iniciativas voltadas aos pobres, conduzidas obviamente por pessoas de “boa vontade”, desejosas de uma política inclusiva de educação, o princípio não fugia à realidade embrutecedora. Essas pessoas, na verdade, esses homens do progresso, se percebiam como opressores, mas tentavam confortar suas consciências. O pedagogo francês procurou demonstrar, em um exemplo, como isso acontecia na prática. Entre as propostas pseudolibertadoras, uma, particularmente chamada

*Ensino Mútuo*, consistia em formar monitores entre aqueles que se destacavam na população, para que esses instruissem o povo. Aos homens do progresso parecia um bom negócio, uma maneira prática de disseminar a ciência mesmo entre as mais modestas inteligências. Jacotot, entretanto, tinha outra concepção de ensino mútuo. Seu objetivo não era instruir ninguém, pois assim se procedia com os subalternos. Para os humildes, ele almejava a *emancipação*: “Que cada ignorante pudesse se fazer, para outro ignorante, um mestre que revelaria a ele seu poder intelectual” (RANCIÈRE, 2015, p. 37).

Essa metodologia se encaixaria bem ao sistema antigo, particularista, familiar. O pai ou a mãe poderiam ser os mestres de seus filhos, mesmo tão analfabetos quanto eles. Como ilustração, Rancière cita um exemplo bem concreto. Pai e filho, pobres e ignorantes. Por sorte, encontram alguma pessoa atenciosa que copia uma oração (*Pai-Nosso*) para eles. Com isso, o pai pode começar a instrução de seu filho. Se a criança for atenta, identificará a primeira palavra como *Pai*, seguida de *Nosso*. Esforçando-se por apreender a forma, será capaz de reconhecer não só essas palavras em qualquer parte, como também as letras que a compõem. “Que pai ou mãe não saberia perguntar à criança, às voltas com o texto da oração, o que ele vê, o que com isso pode fazer, ou o que disso pode dizer, ou o que pensa sobre o que disse ou fez?” (RANCIÈRE, 2015, p. 53). Ou seja, mesmo sem conhecer as letras, que pessoa não seria capaz de reconhecer o esforço de outra para compor e recompor o texto, distinguir “A” de “O”, ou de “L”, relacionando um dado ao outro? A educação chegaria, assim, a todos os lares.

Mas o plano dos pedagogos de então, mesmo à revelia de seus formadores (em especial John Locke [1632-1704] e Rousseau [1712-1778], pilares do liberalismo/iluminismo), que prezavam a figura do preceptor e sua relação pessoal com o aluno, era suplantar a educação familiar. Como vimos no capítulo anterior, as revoluções burguesas alterariam profundamente as relações sociais e familiares, separando a vida pública da privada, opondo o universalismo ao particularismo, o convívio doméstico da vida social. Da desigualdade surgiu a hierarquização de valores. A vida pessoal não deveria nunca se sobrepor ao bem maior da *pátria-mãe*. Aliás, para que a família ficasse mesmo em segundo plano, também a escola deveria tomar o seu lugar, ou seja, ser uma *verdadeira mãe*. “Ainda em 1856, Lacordaire, diretor do colégio de Sorèze ergue-se contra ‘a sombra enervante do núcleo doméstico’ e preconiza confiar a professores a educação das crianças desde a idade de sete anos” (CARON, 1996, p. 146).

A desigualdade, qualquer que seja, sempre será uma relação de poder. No caso do mito pedagógico das inteligências desiguais, Jacotot procurou desarticular o domínio dos mestres explicadores com o seguinte argumento:

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)

Separando, assim, as duas faculdades envolvidas no ato de aprendizagem – a inteligência e a vontade (comuns ao professor e ao estudante) –, Jacotot afirmava que a emancipação é “o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade” (RANCIÈRE, 2015, p. 32). Por sua vontade, no caso, obrigara seus pupilos a falar, em outra língua, o que haviam entendido do *Telêmaco*. Vendo que esses jovens superavam as expectativas sem a intervenção de um mestre explicador, mas não sem um mestre, o educador compreendeu, então, a tarefa do *Mestre Ignorante*: nada ensinar por sua ciência, mas “por força da ordem que mergulhava os alunos no círculo de onde eles podiam sair sozinhos, quando [o mestre] retirava sua inteligência para deixar as deles entregues àquela do livro” (RANCIÈRE, 2015, p. 31). Naquele instante, ele próprio – outrora, também um embrutecedor – aprendeu uma lição: “Pode-se *ensinar o que se ignora*, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar a própria inteligência” (RANCIÈRE, 2015, p. 34).

Isso – desalojar a pessoa oprimida – não é fácil. Segundo Paulo Freire, oprimidos temem a liberdade porque esta exige deles que, livres da alienação, preencham o vazio deixado com outro conteúdo, o de sua autonomia. Para ele, a liberdade deve ser conquistada e, por isso, exige um compromisso, uma permanente busca: “Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem.” (FREIRE, 1987, p. 34).

A solução apresentada por ambos consistia em subverter ou superar a ordem estabelecida. “É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal.” (RANCIÈRE, 2015, p. 23). Dito de outra forma: “Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que sua ‘generosidade’ continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça” (FREIRE, 1987, p. 31). Para combater a lógica opressora/embrutecedora, portanto, Jacotot e Freire, cada um a seu modo, destacaram a importância de se iniciar uma revolução. “A revolução tem, indubitavelmente, um caráter pedagógico que não pode ser esquecido, na medida em que é libertadora, ou não é revolução” (FREIRE, 1987, p. 133). Isso implicaria, no caso, em crer no povo como condição prévia, indispensável, à mudança revolucionária. “A tarefa humanista e histórica dos oprimidos [é] libertar-se a si e aos opressores. [...] Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos” (FREIRE, 1987, p. 30-31). Por isso, chamou de *Revolução Cultural*, porque somente com uma atitude radical, popular e engajada,

transformaria as relações pessoais, sociais e – por que não dizê-lo – políticas. “A educação como prática para a liberdade é a negação do [indivíduo] abstrato; em vez disso, propõe reflexões sobre [pessoas] em suas relações com o mundo” (FREIRE, 1987, p. 70).

Ambos, Freire e Jacotot, perceberam na rigidez das posições – a do mestre que sabe e a do aluno que ignora – a negação da educação e do conhecimento como processos de busca. O brasileiro criticou firmemente a postura de quem reconhecia esse estado de opressão, mas nada fazia de concreto para mudá-lo:

A verdadeira generosidade está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. [...] A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, [as mãos estendidas dos oprimidos], sejam de [pessoas] ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica [...] e se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. (FREIRE, 1987, p. 31)

Dispensando o intermediário (explicador) entre a inteligência disposta ao aprendizado (estudante) e o objeto de sua pesquisa (texto), o francês também apostava numa pedagogia humanizadora (tudo o que uma pessoa foi capaz de fazer, qualquer inteligência humana fará), afirmando igualmente a educação como um processo de busca, instituindo – como, um século e meio depois, faria o pedagogo das pessoas oprimidas – um novo método: “O aluno deve 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? E, assim, até o infinito!” (RANCIÈRE, 2015, p. 44). Do mesmo modo como o brasileiro nomeara seu método revolucionário de *Pedagogia do Oprimido*, coube também ao francês *batizar* seu filho: “Não há homem sobre a Terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo e sem mestre explicador. Chamemos a essa maneira de aprender *Ensino Universal*” (RANCIÈRE, 2015, p. 35).

Se pudermos reduzir os dois métodos a um denominador comum, talvez seja este: “Para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio. [...] Como se tem acesso a esse conhecimento de si? ‘Um camponês, um artista (pai de família) se emancipará intelectualmente se refletir sobre o que é e o que faz na ordem social.’” (RANCIÈRE, 2015, p. 57). De fato, segundo o brasileiro, não adianta reconhecer-se limitado pela situação concreta de opressão, se esse reconhecimento não é crítico, ou seja, uma tomada de consciência que engaje a pessoa oprimida na luta por sua libertação. “A práxis, porém, é reflexão e ação [das pessoas] sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. [...] Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa” (FREIRE, 1987, p. 38).

Essa práxis exige um esforço, o esforço de que vimos falando até aqui: o esforço da pessoa oprimida/embrutecida para pronunciar sua própria palavra.

Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo, *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. [...] Dizer a palavra não é privilégio de algumas [pessoas], mas direito de todas [as pessoas]. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. A palavra é este encontro de [pessoas], mediatizadas pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (FREIRE, 1987, p. 78)

Esta, sem dúvida, é a principal razão de se querer fazer um trabalho de jogos teatrais com jovens estudantes. Mas é preciso caminhar mais um pouco, antes de chegar lá. Para concluir esta seção, é importante ressaltar que o feito de Jacotot tem especial relevância nesta reflexão pelo espaço que o livro ocupa em sua metodologia. Apesar dos avanços da educação rousseauiana, seu mentor tendia a substituir o livro pelos ensinamentos da Natureza (nascido naturalmente bom, o homem – e aqui estou falando em sentido literal, porque Rousseau desprezava a educação feminina – necessitaria de partir de seus instintos para desenvolver-se integralmente). Nisto foi seguido por vários educadores dos séculos XIX e XX, dos quais o mais célebre provavelmente foi um contemporâneo do *Mestre Ignorante*, o suíço Johann Heinrich Pestalozzi [1746-1827]. Sua proposta de educação por estágios (do mais simples para o mais complexo), ainda que pretensamente igualitária, seguia passo a passo o método indutivo socrático. Aí, mais uma vez, encontramos o professor exilado nadando contra a corrente: “O livro – *Telêmaco* ou outro – colocado entre duas inteligências resume essa comunidade ideal que se inscreve na materialidade das coisas. O livro é a igualdade das inteligências” (RANCIÈRE, 2015, p. 62-63). No caso dos jovens holandeses, nada havia, para além d’*As Aventuras*, que necessitasse de outra inteligência; o livro bastava a si mesmo. “Eis o que quer dizer *Tudo está em tudo*: a tautologia é a potência. Toda a potência da língua está no todo de um livro. Todo conhecimento de si como inteligência está no domínio de um livro, de um capítulo, de uma frase, de uma palavra.” (RANCIÈRE, 2015, p. 47). A leitura é, portanto, fundamental para este método, na medida em que permite à inteligência do estudante conectar-se à do livro e atuar livremente sobre ela.

A seguir, veremos Augusto Boal e seu Teatro do Oprimido. Igual aos dois pensadores estudados aqui, ele também enfrentou situações de silenciamento da palavra. Igual a eles, teimou em andar na contramão de seu tempo. Seu “prêmio” também foi seguir para o exílio. Fazendo eco a Jacotot e Paulo Freire, também ele disse que qualquer um pode ser ator ou atriz, ou seja, qualquer pessoa é capaz de fazer o que uma pessoa faz. Sua trajetória ilumina, quanto ao propósito deste trabalho, o que Paulo Freire chamou de *que-fazer*.



### 3.2. 2ª ESTAÇÃO: Teatro do Oprimido – uma teoria *trans-*

Ainda imbuído do pensamento emancipador de Paulo Freire e Jacotot, concentro-me agora na importância de *pronunciar* o mundo. Os dois pedagogos nos mostraram que é preciso fazer a revolução e, assim, resgatar o direito primordial das pessoas que se encontram impossibilitadas de dizer a própria palavra. Urge, portanto, que reconquistem esse direito, impedindo que este assalto desumanizante continue.

À *Mestre Ignorante*, o educador brasileiro vai direto ao ponto: “A questão não está propriamente em *explicar* às massas, mas em dialogar com elas sobre sua ação. [Por isso], a exigência que fazemos da inserção crítica das massas na sua realidade através da práxis.” (FREIRE, 1987, p. 40 – grifo meu). E a práxis, repetindo, é “reflexão e ação [das pessoas] sobre o mundo para transformá-lo”. Mas o que realmente importa destacar, neste momento, é o aspecto dialógico do método, ou melhor, dos métodos (aos dois que já vimos, adicionarei o boalino logo à frente). Diálogo, do grego *dialogos*, formado por *dia-*, “através”, mais *legein*, “falar”. Considerando que, nesta estação, veremos alguns conceitos *trans-*, parece válido ressaltar que este prefixo latino equivale ao grego presente em *diálogo*, *dialética* e *dialeiticidade*, termos muito presentes na Pedagogia do Oprimido.

Inspirado nela, o mestre Augusto Boal produziu vários materiais, oficinas, espetáculos, etc., sobre o método que batizou como *Teatro do Oprimido*. Se pudesse resumir-lo numa frase, seria: “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)

Esta seção pretende falar do legado boalino mediado por duas obras deveras interessantes: *Histórias Locais / Projetos Globais* (MIGNOLO, 2003), traduzida do espanhol para o português, e *Literatura en Movimiento* (ETTE, 2008), do alemão para o espanhol. Traçando um paralelo entre elas, acredito que o tema principal – e comum aos autores – seja o da *transculturação* como alternativa à colonialidade do poder. Ambos problematizam a “naturalidade” do movimento da epistemologia e da escrita, que irradiam (quase que) exclusivamente dos países de centro para os da periferia<sup>16</sup>. Por isso mesmo considero importante analisar, à luz desses dois pensadores – e como forma de demonstrar a relevância

---

<sup>16</sup> Trabalharei adiante os conceitos *centro* e *periferia*. Mas é possível entender, resumidamente, que sejam centrais os detentores da liderança econômica e científica mundial, e periféricos os subordinados a eles.

das roteirizações teatrais em escolas –, o *Teatro do Oprimido*, de Augusto Boal, que teoricamente faz o movimento inverso.

Em *Técnicas Latino-americanas de Teatro Popular* (BOAL, 1988)<sup>17</sup>, o teatrólogo relata suas atividades durante o período em que viveu exilado [1971-1986]. Boal foi uma das muitas vítimas da ditadura militar no Brasil. Depois de preso e torturado, seguiu para o exílio, época em que percorreu a América Latina, conhecendo – e se solidarizando com – várias outras vítimas das ditaduras militares impostas aos países vizinhos. Durante essa peregrinação, promoveu inúmeros laboratórios de teatro em Argentina, Peru, Bolívia, México, Paraguai, etc. Seu trabalho o levou a Lisboa. Dali foi convidado a lecionar na *Université de la Sorbonne-Nouvelle*. Instalado em Paris, criou o primeiro *Centro de Teatro do Oprimido*. A partir daí, por fim, seu método se espalhou para o mundo todo.<sup>18</sup>

O que viajou nesse movimento não foi propriamente uma literatura, mas um conceito. Entretanto, essa teoria (na verdade, está mais para uma *práxis*) não viajou sozinha, dado que foi inspirada, por um lado, na *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1968) e, por outro, é fruto de uma leitura crítica tanto de filósofos e cientistas políticos, como Aristóteles, Marx e Hegel, como de teatrólogos do quilate de Shakespeare, Stanislavski e Brecht. Além disso, os princípios trabalhados nessa trajetória acarretaram um conjunto de esquemas, sistematizações, críticas, reflexões e outros escritos, enquanto Boal ainda se encontrava no continente europeu. Ao se deparar com outras realidades, também marcadas pela opressão e pelo desejo de libertação, mas diferentes em suas necessidades básicas e locais, o método se adaptou. Foi dessa forma que retornou ao Brasil, sem deixar de atender a América Latina e os outros continentes.

No auge da Guerra Fria, enquanto EUA e URSS disputavam pela hegemonia mundial, Boal parecia ter plena consciência do caráter revolucionário de seu trabalho:

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)

O que parece bairrismo e imodéstia do teatrólogo brasileiro é, na verdade, o reconhecimento de que só o teatro latino-americano pode falar à realidade dos povos latino-

---

<sup>17</sup> O ano da primeira edição é 1975. Mas, para a finalidade deste ensaio, valho-me da 3ª edição, publicada em 1988, com o anexo *O Teatro do Oprimido na Europa*.

<sup>18</sup> Não se trata aqui de trabalhar a biografia do autor, mas demonstrar o itinerário do *Teatro do Oprimido*, da partida na América Latina até sua abertura definitiva para o mundo. Sobre Augusto Boal e, principalmente, a trajetória de seu método, desde suas origens, passando pelo exílio e retorno ao Brasil, onde se mantém em constante atualização até os dias de hoje, cf.: <http://ctorio.org.br/sitio/index.php>.

americanos. Qualquer outro, especialmente se da referida *arte metropolitana*, não tem a intenção de falar *a*, mas *sobre*, pondo (ou impondo) seu ponto de vista, sua verdade, normalmente opressora, porque, afinal de contas, é a história do vencedor sobre o vencido. O que poderíamos chamar de *arte periférica*<sup>19</sup> é “o” teatro porque, ainda segundo Boal:

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. Primeiro, dividiram o povo, separando atores de espectadores: gente que faz e gente que observa. Terminou a festa! Segundo, entre os atores, separou o protagonista das massas: começou o doutrinamento coercitivo. (BOAL, 1991, p. 135)

Na visão do dramaturgo, um teatro latino-americano, mais especificamente um teatro do oprimido, ao dar voz às pessoas empobrecidas, restitui o sentido originário dessa arte. É essa linha de raciocínio que o leva à seguinte conclusão:

Aristóteles propõe uma Poética em que os espectadores delegam poderes ao personagem para que este atue e pense em seu lugar; Brecht propõe uma Poética em que o espectador delega poderes ao personagem para que este atue em seu lugar, mas se reserva o direito de pensar por si mesmo, muitas vezes em oposição ao personagem. [...] O que a *Poética do Oprimido* propõe é a própria ação! O espectador [...] 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)

Com ousadia, o teatrólogo aponta o seu método como ponto de chegada, ou melhor dizendo, de restauração do teatro primitivo, feito pelo povo, para o povo.<sup>20</sup> Mas feito para quê? – perguntaria quem por acaso desconhecesse a obra de Boal. Que tipo de revolução é essa? Ao apresentar o Teatro do Oprimido na Europa, um trabalho de uma ou duas semanas em cada país, o dramaturgo aplicou os seguintes exercícios com atores e atrizes locais que vinham de diferentes regiões para os seminários (cf. BOAL, 1988, p. 137): 1º) Dois dias de trabalho de integração do elenco, com exercícios e jogos, além de *discussões sobre a situação política e econômica da América Latina e sobre o teatro popular existente em muitos dos nossos*<sup>21</sup> *países*; 2º) Dois dias em que os exercícios prosseguiram e em que se preparavam as cenas de teatro invisível e de teatro foro; 3º) Representação de cenas de teatro invisível no quinto dia e, no sexto, cenas de teatro foro. Quando estes, posteriormente, trabalhavam com os espectadores, começavam por pedir-lhes – no caso do teatro foro – que realizassem os mesmos exercícios,

<sup>19</sup> Termo aqui usado por oposição a “arte metropolitana”.

<sup>20</sup> Festas dedicadas ao deus Baco – cf. BOAL, 1991, p. 14.

<sup>21</sup> Esse “nossos” está dúbio no texto. Não se sabe se Boal estava se referindo a nós, latino-americanos, ou aos atores, europeus.

para que se desinibissem e se aquecessem. Por que só no caso do teatro foro? Porque consistia o teatro invisível em representações em lugares públicos, diante de espectadores que não se sabiam espectadores e, por isso, eram transformados em atores, ainda que inconscientes dessa condição. Ao participar da cena, eram impelidos a refletir e discutir sobre os mais variados temas que interferiam ou influenciavam em sua realidade, seu cotidiano: aumento das passagens ou dos impostos, qualidade dos serviços essenciais (saúde, saneamento, educação...), os reflexos da política imperial (hoje diríamos *da globalização*) nos alimentos, no vestuário, nos remédios... Com isso, todos tinham a possibilidade (inclusive os atores e atrizes que provocavam conscientemente o exercício) de se dar conta dos papéis que exercem no cotidiano e dos roteiros que seguem em suas vidas rotineiras. Já no teatro foro, que tinha a mesma finalidade, os espectadores sabiam que eram espectadores, sendo convidados a atuar, substituindo esta ou aquela personagem, a fim de apresentar soluções para o problema que se impunha e se estava debatendo. Daí, em um se propor que os espectadores também fizessem os exercícios, enquanto no outro esse processo permanecia encoberto. Diferenças à parte, pelo nome com que tanto um método quanto o outro foram batizados; pelas discussões que, nesses exercícios, eram realizadas nos primeiros dias; pela interação e repetição das discussões com a plateia; pode-se deduzir que o Teatro do Oprimido serviu (e ainda serve) para refletir – e transformar – a realidade das pessoas pobres e excluídas.

Considerado o alcance de sua obra, parece ser este o caso bem-sucedido de uma teoria colonial que conseguiu transpor as diversas fronteiras geoistóricas. De fato, o Teatro do Oprimido está presente até hoje nas periferias de quase todos os cantos do mundo, animando a luta contra as diversas maneiras de opressão e ensaiando um mundo novo. Mas qual foi o preço? Trata-se de um legítimo caso de visibilidade de uma epistemologia oriunda do Terceiro Mundo, ou o seu trabalho só foi reconhecido a partir do momento em que ganhou os palcos de uma potência imperial (a França)?

### **3.2.1. Contextualizando: sobre a colonialidade do poder**

Como já foi visto, Boal não ignorava a centralidade da Europa. Como também não ignorava, a propósito do que Paulo Freire disse sobre a dualidade das pessoas oprimidas, o sentimento de inferioridade predominante nos países periféricos, mesmo em algumas das cabeças mais politizadas e culturalmente desenvolvidas da América Latina:

Recentemente (*La Razón*, Buenos Aires, 26/03/1973), Jorge Luís Borges afirmou que o sistema político que mais lhe agradava era o suíço, mas que “infelizmente os

argentinos não são suíços!” Infelizmente, digo eu, isto não é verdade: há muitos argentinos (e outros latino-americanos) que são suíços, franceses, ingleses, sem falar das legiões que declaradamente são ianques. O próprio Borges, se tanto se lamenta, é porque, em certa medida, ele mesmo já é um pouco suíço. Não tanto quanto ele gostaria de ser, mas já no bom caminho... *O colonialismo cultural* é tão cotidiano, tão persistente, que já se tornou invisível, passa despercebido [sic]. (BOAL, 1988, p. 90-91 – grifo meu).

É a dinâmica da colonialidade que determina quais hoje são os países centrais e quais os periféricos. A respeito disso, há um teórico argentino que cita vários autores, dentre os quais destaco primeiramente Immanuel Wallerstein (1996): “Pelo menos 95% de todos os pesquisadores e de toda a produção acadêmica do período de 1850 a 1914 e, provavelmente, mesmo até 1945, origina-se em cinco países: França, Grã-Bretanha, as Alemanhas, as Itálias e os Estados Unidos” (MIGNOLO, 2003, p. 342). Seu critério, portanto, não é apenas político e econômico, mas leva em conta principalmente a produção intelectual. Em todo caso, não é à toa que os protagonistas do saber científico sejam também os líderes da economia mundial.

A produção do conhecimento é inseparável das sensibilidades do local geográfico e os locais históricos, no mundo colonial/moderno, foram moldados pela colonialidade do poder. A pesquisa, as teorias itinerantes, os acadêmicos sedentários e os errantes, no Primeiro ou no Terceiro Mundo, não podem evitar as marcas inscritas em seus corpos pela colonialidade do poder que, em última análise, orientam sua reflexão. (MIGNOLO, 2003, p. 256)

Moeda e conhecimento, valores máximos do mundo moderno, isto é, do capitalismo globalizado. Diante disso, uma primeira observação é que nem todos os países europeus são centrais. Portugal e Espanha, por exemplo, embora tenham colonizado a maior parte das Américas, hoje também ocupam o espaço dos colonizados, fazendo companhia aos latino-americanos na condição de periféricos ou – para usar um termo próprio dos estudos sobre a colonialidade do poder – subalternos. Por outro lado, nem todo o continente americano está submetido ao imperialismo capitalista. Os EUA são, desde o período citado até os dias de hoje, a maior potência mundial, tanto no campo da economia quanto da epistemologia.

Mas que tipo de conhecimento produzem os líderes globais? E as colônias, responsáveis pelos 5% restantes da produção acadêmica? Seu saber também é globalizado? Wallerstein conclui seu raciocínio dizendo que, embora existam produções oriundas de outros lugares, seu número (e prestígio) é insignificante. E mais: A maior parte, além de vir de pesquisadores dos cinco países centrais, é sobre o próprio país de origem. Isso nos remete ao que Mignolo chamou de dilema de Chakrabarty (1992):

Há pelo menos duas subalternidades cotidianas das histórias não-ocidentais, terceiro-mundistas. Os historiadores do Terceiro Mundo sentem a necessidade de referir-se a obras sobre a história europeia; os historiadores da Europa não sentem qualquer necessidade de retribuir... “Eles” produzem sua obra em relativa ignorância das histórias não-ocidentais, e isso não parece afetar a qualidade de seu trabalho. Esse é

um gesto, entretanto, que “nós” não podemos devolver. Nem podemos nos dar ao luxo de uma igualdade ou simetria de ignorância no nível deles sem correr o risco de parecer “fora de moda” ou “superados”. (*apud* MIGNOLO, 2003, p. 280)

Ou seja, o mundo globalizado pouco sabe sobre o que sabe a maior parte da população, pois isso pouco importa à comunidade científica. Desde os tempos da colonização dos povos não-europeus, quem decide a validade de um saber é o dominador. É o que o teórico argentino chama de *diferença colonial* ou *subalternização do conhecimento* (MIGNOLO, 2003, p. 23). Já no século XVI, para os missionários, o domínio da escrita alfabética era o único modo reconhecido de transmitir conhecimentos válidos. Dispensava-se, assim, a rica tradição oral dos povos que hoje chamamos originários. Tempos depois (século XIX), o critério de avaliação não era mais a escrita, mas a situação não mudou muito: os povos “com história” narravam seus feitos e os dos povos “sem história”. Aos dominados, portanto, seja qual for a época, parece não restar outra alternativa, senão internalizar os hábitos, os costumes e a ciência de seus líderes.

A solução que Chakrabarty apresentou para esse dilema seria provincializar a Europa. O que isso significa? Não se trataria necessariamente de um projeto de rejeição à modernidade, mas um movimento que começaria pelo reconhecimento da apropriação europeia do adjetivo *moderno* como parte de uma historiografia na qual “a Europa continua sendo o sujeito teórico soberano de todas as histórias”. Sendo essa história (com “h” pretensamente maiúsculo) a que se impôs (e ainda hoje se aprende na escola), Chakrabarty propôs “ultrapassar as disciplinas e produzir um conhecimento *trans-*, em vez de interdisciplinar” (*apud* MIGNOLO, 2003, p. 282). Este seria baseado na *tradução* “como nova forma de conhecimento, capaz de deslocar os locais hegemônicos e subalternos do saber disciplinar”.

Indo ao seu encontro, Dussel (1995) identificou o Ocidente (Europa) como uma *vontade de poder* (a que denominou o *Mesmo*, o *centro*) que subjuga uma *vontade dominada* (o *Outro*, o *periférico*, ou seja, o que não é europeu). Não identificando no pós-modernismo uma real oportunidade de rompimento estrutural, propôs então um projeto *transmoderno*, que contribuiria para a construção de outra visão de modernidade, sem ignorar a relação de poder, ou melhor, a colonialidade do poder.

Coronil (1997), por sua vez, discordou da proposição de Chakrabarty. Era sua opinião que, ao assumir a divisão entre Ocidente e resto do mundo, corria-se o risco de “reinscrever uma noção de Europa como civilizada... e do Terceiro Mundo como selvagem” (*apud* MIGNOLO, 2003, p. 283). Entretanto, não se distanciou tanto do dilema quanto imaginava. Sua sugestão para resolver o impasse seria refutar a supremacia europeia por meio de uma antropologia *transcultural*, onde “o conhecimento atua como *tradução* e a *tradução* atua como

conhecimento, isto é, *trans-* e não interdisciplinar, solapando as bases do conhecimento (história ou antropologia) enquanto disciplinas” (MIGNOLO, 2003, p. 285).

Segundo o próprio Mignolo, os três pensadores “parecem concordar no seguinte: a Europa não é a sede do conhecimento, porque o conhecimento é produzido em toda parte. Contudo, para muitos, [...] o fato é que a Europa é a modernidade e, como tal, a sede da teoria” (MIGNOLO, 2003, p. 284). Suas alternativas para superar essa diferença colonial se aproximam de tal forma que o teórico Argentino, ao concluir sua comparação e apresentar – também ele – uma solução, opta pela via dialética:

Todos esses projetos são respostas diferentes (embora complementares) à inegável subalternização do conhecimento no mundo colonial/moderno, que levou ao dilema de Chakrabarty bem como à reação de Coronil em relação a ele. A *transculturação*, em outras palavras, poderia ser concebida como um tipo especial de pensamento liminar, e o pensamento liminar, dentro de minha argumentação, é a necessidade básica da epistemologia subalterna e da reflexão que ultrapasse as dicotomias produzidas pelo “ocidentalismo” como o imaginário dominante no sistema mundial colonial/moderno. (MIGNOLO, 2003, p. 285-286 – grifo do autor)

O que Mignolo chamou de pensamento liminar busca, assim, compensar a subalternização do conhecimento que a tradução colonial tenta *naturalizar* como parte da ordem universal. Note-se, porém, que, embora discordem aparentemente da forma de aplicação, esses pensadores comungam de um conceito, chamado aqui de *trans-*, para apontar alternativas de combate à opressão causada pela colonialidade do poder.

Resumindo sua reflexão:

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<sup>22</sup>. (MIGNOLO, 2003, p. 287)

Ottmar Ette (2008) segue a mesma linha de Mignolo. O que este (ou melhor: Dussel) denominou o *Mesmo*, aquele chamou de o *Próprio*. O *Outro* atende também por *Alheio*, mas continua sendo o outro, isto é, a pessoa oprimida que se opõe (ou é oposta?) ao *Mesmo/Próprio*. Os dois teóricos são professores em Universidades de países geopoliticamente centrais: uma nos EUA, outra na Alemanha. A grande diferença entre eles, porém, é sua origem: Mignolo é argentino; Ette, um alemão. Se observarmos a máxima das marcas inscritas nos corpos pela

---

<sup>22</sup> Universal porque pertencemos a uma espécie que pensa; local porque pensamos a partir de nossas necessidades materiais e territoriais.

colonialidade do poder, bem como a reserva dos latino-americanistas críticos ao colonialismo quanto à produção europeia, temos aí uma dificuldade no diálogo entre esses dois pensadores. Entretanto, é Mignolo quem abre espaço para a aproximação, quando desenvolve os conceitos do pensamento liminar: transmodernidade, transdisciplinaridade e transculturação. Não por acaso, o subtítulo da obra de Ette também traz um conceito liminar (conceito *trans-*): no original (alemão), *grenzüberschreitenden Schreibens* (escrita *transfronteiriça*); na tradução espanhola: *escritura transgresora de fronteras*. À primeira vista, pelo menos, Ette parece ir ao encontro das propostas defendidas por Mignolo, dando-nos assim um ponto de vista europeu, mas não europeizante. Em outras palavras, assim como alguns grupos de estudos subalternos, principalmente os que pensam *desde* (em vez de *sobre*) a América Latina, Ette também é um crítico da colonialidade do poder.

Isso podemos perceber logo no primeiro capítulo, onde Ottmar Ette apresenta seu conceito sobre *literaturas friccionais*. Embora utilize o termo para discutir a dificuldade em se classificar um gênero híbrido, como o relato de viagem, que oscila entre o real e o ficcional, entre a preocupação com os fatos e a preocupação com a estética, creio que não é forçado enxergarmos outras fricções acontecendo nos textos literários. Preocupação com os fatos é, por exemplo, supor que os relatos de viagens do século XIX visavam um levantamento dos atrativos americanos a serem explorados pelas “madres pátrias europeias”, ou seja, supor que tais relatos eram, na verdade, transmissores de informações “enfocadas nos interesses [coloniais] do cliente, a serviço dos quais se encontravam os viajantes”. Segundo o autor, “essas relações não só têm como base uma assimetria econômica ou social, como também uma assimetria intercultural, que mantém os viajantes latino-americanos impedidos de pensar na dominação do país visitado” (ETTE, 2008, p. 39). Por outro lado, preocupação com a estética é caracterizar a literatura (especialmente o relato de viagem e a autobiografia) como um jogo entre o “eu narrador”, aquele a quem compete escrever o ocorrido, e o “eu narrado”, o que vivenciou e, por isso, serve de testemunho da história narrada. Tal exercício pode servir de solução para o problema da assimetria (ou colonialidade) econômica ou social na medida em que exige, para além de um diálogo entre narrador e narrado, um esforço de comunicação entre o *Próprio* e o leitor, isto é, o *Outro*. Esse movimento de mão dupla deve necessariamente levar os envolvidos à reflexão e à formulação de uma teoria da percepção: Como a informação é produzida? Como é percebida? Em outras palavras, a solução requer dialeticidade entre uma estética da produção e uma estética da recepção. A *literatura friccional*, vista dessa forma, é uma transgressora de



fronteiras<sup>23</sup>, uma vez que que rompe com a divisão entre a pessoa leitora (o *Outro*) e a escritora (o *Próprio*) ou, no caso do Teatro do Oprimido, entre a pessoa espectadora, as personagens (eu narrado) e a diretora (eu narrador).

O pensador alemão esclarece, ainda, outro conceito *trans-*, essencial à proposta de Chakrabarty para a provincialização da Europa e necessário à compreensão do trabalho de Boal: o papel da *tradução* (do latim: *trans*, “além, através”, mais *ducere*, “guiar, conduzir”):

O relato de viagem é um gênero tradutor na medida em que translada as experiências individuais aos acervos de conhecimento coletivos, ou pelo menos coloca-os em relação recíproca. Além disso, é também uma tradução porque as formas de expressão culturais do outro devem se transladar como alheias à própria língua, a língua do próprio. (ETTE, 2008, p. 35)

Adiante, ele afirma que o mesmo se aplica aos mais diversos gêneros literários. Reciprocidade, troca, partilha. A historiografia oficial conta unilateralmente a história dos dominadores; a tradução requer um esforço para enxergar desde a perspectiva do outro. Todavia, Mignolo não deixa de fazer uma importante ressalva:

A necessidade de tradução já está enraizada numa estrutura de poder que não apenas se relaciona com a “gramática” de uma certa língua, mas também com a sua história e seu lugar no sistema mundial colonial/moderno. Por que o espanhol e o português, por exemplo, não são línguas poderosas nas modernas culturas do conhecimento acadêmico? Por que a pesquisa moderna é traduzida, em geral, do inglês para o árabe, mas não o contrário? (MIGNOLO, 2003, p. 288)

É que, para ele, há dois tipos de tradução: aquela apresentada há pouco por Chakrabarty e Coronil – e endossada agora por Ette; e a tradução colonial, promotora da subalternidade do conhecimento que o seu pensamento liminar visa combater. Brincando um pouco com a etimologia, seria este tipo de tradução uma *condução (para fora) coercitiva*? Em todo caso, nesta concepção, ele parece corresponder ao que Paulo Freire (1987, p. 34) chamou de *prescrição*: “Imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência ‘hospedeira’ da consciência opressora.” Sendo assim, o comportamento das pessoas oprimidas basear-se-ia em pautas estranhas a elas – as pautas dos opressores.

O próprio Ette (2008, p. 105), falando sobre compiladores (que não deixam de ser tradutores) de relatos de viagens, explicou como seu trabalho se assemelhava a um *espelho ustório*, focalizando apenas um ponto, que o *ouvido* (do compilador, a serviço da Coroa) acusava como importante dentre tudo aquilo que relatava o *olhar* (dos viajantes). Entretanto, o

<sup>23</sup> Opto por valorizar a expressão em espanhol, pois me parece que “*transgressão de fronteira*” se aproxima mais da ideia de friccionalidade do que “*transfronteira*”, pelo simples fato de que a primeira denota mais claramente a necessidade de ação e movimento.

Teatro do Oprimido parece ser um bom exemplo do outro tipo de tradução, a serviço da descolonização, uma vez que traduz realidades de opressão e possibilidades de libertação, que de outra maneira não podem ser facilmente apreendidos, em linguagem cênica.

Interessante notar a importância da linguagem (ou linguagens, já que o teatro é uma expressão de palavras, mas também de gestos, imagens e outros signos não-verbais) na dinâmica da colonialidade do poder. É nessa perspectiva que mostrarei, a seguir, a relação entre a obra de Boal, o conceito de linguajamento de Mignolo e o de movimento hermenêutico das teorias itinerantes de Ette.

### 3.2.2. Teatro do Oprimido: movimento hermenêutico e linguajamento

Das nove dimensões espaciais de relatos de viagem apresentadas por Ette (2008, p. 26-34)<sup>24</sup>, o *tour* de Boal pela Europa pode ser enquadrado em pelo menos cinco:

*A dimensão social:* Talvez a que esteja mais evidente, junto com a dimensão de gênero literário, no conceito de Teatro do Oprimido. Isto é, obviamente esse tipo de teatro é voltado para uma classe social, ou pelo menos para a reflexão sobre a luta de classes. Ao melhor estilo freireano, Boal acreditava que o opressor também podia se libertar. Os espetáculos sempre foram abertos, embora, por questões óbvias, o público fosse composto normalmente por operários e uma parcela burguesa, mas igualmente oprimida (pequenos-burgueses, bancários, estudantes, professores, profissionais liberais, etc.). Ao contrário do que prega o senso comum, essa não é uma realidade exclusiva dos países empobrecidos. Também nos países centrais, o teatrólogo encontrou situações concretas de aplicação do método: “Aquele que diz: ‘aqui na Europa não existem oprimidos’ – esse é um opressor. Porque aqui também existem as mulheres, os negros, os imigrantes, os operários, os camponeses – e esses não dizem que aqui não existe opressão.” (BOAL, 1988, p. 18).

*A dimensão da imaginação e da ficção:* Mais que tornar o espetáculo atrativo à plateia, o efeito estético de cada peça teatral visa tornar apreensíveis, tangíveis, as saídas para situações concretas de opressão. Bem entendido: Os temas devem ser “reais, verdadeiros e sobretudo urgentes”. Segundo Boal (1988, p. 19), o Teatro do Oprimido deve gerar o exato oposto da *catarse*<sup>25</sup>. Enquanto esta “*purifica* (suprime) o espectador de algo perturbador, inquietador, algo

<sup>24</sup> Na verdade, as cinco primeiras são propostas por Lévi-Strauss em seu *Tristes Trópicos* (1955). Delas, trabalho aqui apenas aquela relativa aos aspectos sociais. As outras quatro foram elaboradas por Ottmar Ette.

<sup>25</sup> Do grego *katharsis*, “purificação, limpeza”, de *kathairein*, “purificar, purgar”, de *katharos*, “sem mácula”.

transformador da sociedade”, aquele, mesmo buscando também soluções hipotéticas, ficcionais, fruto da imaginação, não deve limitar-se ao mundo da fantasia, estimulando antes “o desejo do espectador em transformar a realidade”. Ou seja, o Teatro do Oprimido deve terminar sempre na construção de um *Modelo de Ação Futura*. Por isso que as avaliações, ao final da apresentação, não podem ter nunca o foco na *performance* dos atores e atrizes, mas na possibilidade de concreção do desfecho proposto.

*A dimensão do espaço literário*: É o lugar da intertextualidade. Em uma entrevista disponível na internet<sup>26</sup>, Boal disse que todos com quem se relacionara o haviam influenciado de alguma maneira. Mas, embora não afirme, alguns teóricos certamente tiveram peso maior. Salta aos olhos, por exemplo, a relação entre a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, e o *Teatro do Oprimido*. Cito, como exemplo: “Em momentos críticos, as classes dominantes podem aparentar bondade e podem se tornar reformistas: e aos seres sociais ‘operários’ lhes oferecem um pouco mais de carne e pão, esperando que esses seres sociais, menos famintos, se tornem igualmente menos revolucionários” (BOAL, 1988, p. 117). Impossível não perceber a relação com trechos como: “A pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz [das pessoas oprimidas] objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização.” (FREIRE, 1987, p. 41). Os dois possuem em comum, ainda, o fato de argumentarem a partir da luta de classes, falando em revolução a partir do proletariado. Isso denota a clara influência de ambos quanto às teorias marxistas. Além disso, a questão fundamental para eles (e aqui podemos incluir também o já citado Rancière e sua leitura de Jacotot) é que a pessoa oprimida possa dizer sua própria palavra.

Quanto à estética, já citei – e o próprio Boal explica em sua obra e entrevistas – como a (re)leitura de Brecht, Stanislavski e Shakespeare estão presentes em seu método. Essas relações são percebidas pelos leitores/espectadores não só pela estética e pela temática, como também pela presença de textos e ideias recortados ou relidos dessas obras/autores.

Ressalte-se, ainda, que aqui se combinam as teorias oriundas dos países centrais às dos periféricos. Nem Boal, nem Freire, defendem a rejeição do pensamento proveniente das culturas imperialistas. Antes, fazem eco a Mignolo e Ette ao demonstrar que é preciso, por um lado, reconhecer o lugar geoistórico de onde se originam os saberes, com seus limites e possibilidades e, por outro, identificar a intencionalidade com que se produzem os escritos, independente de sua fonte, a fim de saber a que(m) servem os argumentos. Apesar da crítica que Dussel faz a

<sup>26</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=03klL8GhIpw>. Acesso em: 28/07/2016.

Marx e o marxismo na América Latina<sup>27</sup>, por exemplo, isso não impossibilita Boal de usar, nas Américas como na Europa, as teorias do filósofo alemão para discutir a diferença colonial.

A *dimensão de gênero*: Não se trata de um relato de viagem, mas de outro gênero literário que viaja, a saber: o drama. O próprio nome indica: não é qualquer teatro, mas é “o” Teatro do Oprimido. A diferença para os outros teatros está em que atores e espectadores interagem, tornando-se, ao mesmo tempo, autores e atuantes. Nesse sentido, o que viaja, de fato, é o método, pois o tema é sempre local. Já a forma é um híbrido, pois depende da aplicação do método, que é global, mas também da atuação dos atores/espectadores, que são locais. Além disso, não é a performance dos atores e atrizes que determina a qualidade do espetáculo, mas a sua capacidade de envolver a plateia no processo criativo:

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 – grifo meu)

E, por fim, a *dimensão do espaço cultural*: A cultura, segundo Boal (1988, p. 94), “é o conjunto de todas atividades do homem, consideradas não em si mesmas, mas no modo pelo qual se realizam em cada sociedade e num dado momento”. A opinião de Ete (2008, p. 33) se coaduna à de Boal e dá mais um passo: “Pensando sobretudo em uma literatura que transgride fronteiras, é de especial importância a posição que ocupam os diferentes textos frente a determinados polos culturais.” Sem meias palavras, Paulo Freire (1987, p. 53) escancara o jogo: “A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles.” Encorajado, então, o teatrólogo completa:

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). O que caracteriza essencialmente a classe dominante é o ócio. Por isso, ela associa a cultura às atividades menos produtivas e mais afastadas das necessidades básicas do homem. [...] 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)

<sup>27</sup> Cf. MIGNOLO, 2008, p. 245. A bem da verdade, as críticas de Dussel ao marxismo são posteriores à reflexão do teatrólogo brasileiro. Este escreve durante o exílio, publicando sua obra em 1975; aquele escreve a partir de 1985, dez anos depois. Entretanto, a edição que estou utilizando é de 1988. Boal ainda era vivo e produzia outras obras, sustentando os mesmos argumentos.

Criticadas veementemente, tanto por Paulo Freire quanto por seu pupilo Boal, as dicotomizações são obra dos dominadores: dividir para conquistar. Não por acaso, no vocabulário desses homens libertários não estão presentes – senão para serem criticadas – a recusa e a ruptura; pelo contrário, suas palavras preferidas são *superação*, *diálogo* e *dialeiticidade*. Lembro aqui de uma crítica de *facebook* ao atual humor televisivo brasileiro: “Chega de rir dos pobres; quero rir de quem me oprime!” Ora, libertação – se entendo bem os argumentos desses dois educadores brasileiros – não é rir do outro, que aí se tornaria o oprimido, mas entender como a opressão funciona e desarmar seu mecanismo de ação.

Essas dimensões se circunscrevem basicamente a dois movimentos hermenêuticos, cujo trajeto é representado por Ette (2008, p. 51-64) por meio de figuras geométricas: o *círculo* e a *estrela*. O primeiro é circular porque fecha um circuito cujo ponto de partida e de chegada é o mesmo: o Brasil. Mas não é um movimento intencional, isto é, não há uma data fixa para o retorno, não há sequer uma previsão de retornar. Boal desenvolveu seu trabalho sem ter as atenções voltadas para o modo como iria utilizá-lo na volta à pátria mãe. Para ele, o contorno da viagem apresentava-se linear. Assim, partia de pré-sabidos, que eram a existência da desigualdade social (isto é, da diferença colonial) e as condições dos grupos de pessoas oprimidas latino-americanas, mas com o foco na mudança de algo não-sabido, isto é, das condições particulares de pessoas também oprimidas, porém assoladas por outras realidades, próprias às periferias europeias. Com isso, o método foi sendo aprimorado, não porque pretendia ser um laboratório de aprendizagem para um uso futuro (retorno glorioso ao Brasil), mas porque adaptava-se às necessidades locais e temporais de grupos marginalizados, ainda que habitantes de uma capital imperial do porte de Paris.

Intencional talvez tenha sido o outro movimento, em formato de estrela. Afinal, se o método nasceu para dialogar com as diversas realidades onde existe opressão, é de se esperar sua aplicabilidade em qualquer lugar do planeta onde haja pessoas oprimidas. E isso foi o que aconteceu. Na primeira etapa, logo quando foi exilado, Boal se estabeleceu na Argentina. De lá, levou seu método para muitos países latino-americanos, mas sempre retornando ao ponto de partida. A segunda etapa do movimento se deu quando, depois de seguir para Portugal – um país europeu não-central, mas próximo aos grandes centros –, ele chegou à França. Esta se tornou o centro de onde voltou a se movimentar em vários sentidos, só que não mais se restringindo a um continente, e sim se mundializando<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Opto por *mundializar* em vez de *globalizar*, porque o Teatro do Oprimido de forma alguma é um projeto que atende às necessidades do mundo globalizado. Resumem-se assim os dois termos: enquanto a *globalización* trata

Muitas novas leituras e maneiras de interpretar e se exercitar na luta contra a opressão surgiram desses movimentos. Boal sentiu na pele as marcas do colonialismo interno (primeiro, enfrentando as ditaduras militares na América Latina; depois, acompanhando a luta dos oprimidos europeus contra seus patrões) e do colonialismo externo (visitando países latino-americanos, africanos e asiáticos, assolados pela lógica do imperialismo ocidental). Mas eis uma questão crucial para os estudos subalternos: o Teatro do Oprimido se mundializou por que se ergueu contra o imperialismo capitalista, ou precisou do aval imperialista para se mundializar? Ou ainda, para usar os termos de Mignolo (2003, p. 270): a propagação do Teatro do Oprimido seria fruto da “dependência e a imitação [europeias] como inflexão colonizada, ou paródia e reciclagem como estratégia descolonizadora”?

Aparentemente, a resposta é simples: lutar contra a opressão e depender do opressor são termos de uma equação inexistente, ou melhor, de uma inequação. É entregar-se à dualidade da pessoa oprimida que traz “dentro de si” o opressor, como diria Paulo Freire. Obviamente, Boal não pediu permissão – nem patrocínio – aos ricos senhores europeus para disseminar um método em que os pobres diziam sua própria palavra. Entretanto, é inegável o fato de que o Teatro do Oprimido se tornou visível a partir da criação de seu Centro na França, ainda que ocupar o espaço geoistórico do colonizador – a exemplo do que aconteceu com Ette – não tenha sido suficiente para suplantam a linguagem dos colonizados.

Aliás, garantir o caráter não colonizador da obra foi uma preocupação constante do teatrólogo brasileiro. Sua proposta de uma revolução copernicana ao contrário deveria ter sempre no horizonte as devidas precauções para não se tornar uma colonização às avessas. Nesse sentido, houve um cuidado todo especial com a linguagem. Uma de suas lições consistia em que, para haver comunicação, não bastava que os interlocutores usassem o mesmo léxico:

A categoria fundamental do léxico é o substantivo, a da sintaxe é o verbo. A categoria fundamental do teatro é igualmente o verbo: a ação. Os métodos reacionários de alfabetização [...] insistem apenas em comunicar um vocabulário, para que o educando “reconheça” a realidade. Os sistemas revolucionários, ao contrário, põem ênfase na sintaxe: não apenas substantivos estáticos, mas também “verbos transformadores”. (BOAL, 1988, p. 98-99)

Ironicamente, quem parece ser estática, em nossos dias, é justamente a sintaxe, que passou a indicar meramente as classes gramaticais, deixando exclusivamente a cargo da semântica a função de *coordenar*<sup>29</sup> as relações de produção de sentido. Talvez possamos

---

dos contornos globais reproduzidos em realidades locais, a *mundialización* representa os lugares geoistóricos onde se materializam esses desenhos (cf. MIGNOLO, 2008, p. 376-420).

<sup>29</sup> Significado etimológico de “sintaxe”: do grego *syn*, “junto”, mais *tassein*, “ordenar”.

aproximar o prefixo grego *syn*, “junto”, do latino *trans*, “de lado a lado”, mas o importante, a palavra-chave aqui é *revolução*. Preconizada pelo método de alfabetização de Paulo Freire, ela ganha força na atuação dramática de atores e espectadores dirigidos por Boal e sua trupe. Há um jogo interessante nesse entrelaçamento de teorias, no qual as *palavras geradoras* do sistema do pedagogo só podem mesmo desembocar na atuação promovida pelos *verbos transformadores* do diretor teatral.

Devemos concluir, por fim, que a ida de Boal para a França, ainda que forçada, foi sim crucial para disseminar o método. Mas isso não significa que houve comunicação possível entre os líderes globais e os promotores e destinatários do Teatro do Oprimido. Nestes casos, o léxico pode até ser o mesmo, mas a sintaxe será sempre outra. Por exemplo, durante o exílio, enquanto o dramaturgo aprimorava e sistematizava suas técnicas, pululavam pela América Latina os nacionalismos ufânicos, não raro xenófobos, mas que na verdade atendiam aos interesses estrangeiros do expansionismo capitalista, rumo à globalização.

Foi ainda nos anos 70 que surgiu a ideia da incapacidade do Terceiro Mundo para expressar ideologias convincentes, articulando o pluralismo linguístico com o nacionalismo. Isso ocorreu enquanto os conflitos entre as línguas imperiais e indígenas constituíam um obstáculo ao processo de descolonização. (MIGNOLO, 2003, p. 346)

Valorizava-se, sem dúvida, o nacionalismo (“não há nada melhor que o nosso lar!”), mas isso possuía um significado bem diferente para exploradores e explorados. O que para estes era uma campanha de orgulho nacional, aqueles transformaram em um modo de manter as coisas – e as pessoas – em seu devido lugar (geográfico, social ou cultural). Neste sentido, o cinema, a TV, o rádio (esse de maior alcance entre as classes mais pobres do que aqueles) e até a literatura (de romances de *western* a histórias de super-heróis em quadrinhos) incutiram nas culturas de Terceiro Mundo a ideia de que os nativos *incivilizados* eram os vilões e somente um super-homem branco, vindo de fora (de outro planeta, se preciso fosse), ou um conterrâneo *educado* salvaria as pessoas oprimidas da miséria e da barbárie.

Assim como a classe dominante impõe a sua cultura como “a” cultura, também nas relações entre diferentes países, o país que domina impõe ao país dominado a sua própria cultura. Por exemplo, os ianques querem nos impor a visão que têm de nós, para que a aceitemos: Zé Carioca, Sakini, Zorba, Latin Lover, Pancho Dormido, etc. Esta imposição dos valores culturais de um país sobre o outro chama-se “colonialismo cultural”: 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. (BOAL, 1988, p. 96)

Esse pensamento, aliás, era – e ainda é – comum a todas as artes, inclusive o teatro, uma vez que precisavam de patrocínio para sobreviver, ao que a burguesia, em troca obviamente da disseminação dos ideais capitalistas-imperialistas, prontamente atendia. Por exemplo, na vez

em que os EUA patrocinaram a vinda de uma companhia mexicana à América do Sul com a peça *A Casa de Chá do Luar de Agosto*.

A peça mostrava Sakini, um habitante nativo de Okinawa, esperto, vivo, que fazia gato e sapato do coronel americano, seu patrão. E tantas fazia que o coronel, a princípio, relutante, terminava por assimilar os hábitos e os costumes da gente local. O militar americano era realmente ridicularizado o tempo todo na peça. Porém, apenas os seus costumes, seu espanto e incompreensão diante da nova situação. 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. 39-40)

Ainda sobre o dilema da linguagem, Mignolo acrescenta que, embora falem a mesma língua (e usem, portanto, a mesma *sintaxe*), a literatura dita colonial vai sempre ser considerada inferior à da metrópole. O Brasil, por exemplo, possui uma mitologia fantástica, de uma riqueza criativa impressionante, que é, entretanto, designada de *folclore* desde a dominação portuguesa. “Essa ‘sabedoria popular’ foi inventada para distinguir ‘o gosto e o conhecimento do gênio e da minoria culta’, estabelecendo uma hierarquia de práticas culturais paralelas aos regulamentos econômicos e políticos e ao governo.” (MIGNOLO, 2003, p. 309). A essa hierarquização o pensador argentino chama de *linguajamento*: “o ato de pensar e escrever entre as línguas, [...] afastando-nos da ideia de que a língua é um fato (isto é, um sistema de regras sintáticas, semânticas e fonéticas), em direção à ideia de que a fala e a escrita são estratégias para orientar e manipular os domínios sociais de interação.” Isso perpassa mesmo situações como a do Brasil independente, onde o que destoa do português oficial é ainda hoje chamado de linguagem coloquial ou inculta. É comum as pessoas dizerem que falam errado, porque elas internalizaram a máxima de que só a norma padrão é a correta.

Felizmente há quem reaja a essa dominação, que controla, inclusive, o que pode – e como deve – ser falado: “No Paraguai, sob a mais violenta repressão, um grupo teatral levava aos trabalhadores rurais a vida de Jesus: o protagonista e seus apóstolos, e todo o povo, falava guarani. Os soldados romanos, o castelhano, a língua do opressor.” (BOAL, 1988, p. 93). Não se trata de abandonar o espanhol e o português e adotar somente as línguas nativas pré-colombianas. “A língua e a maneira especial de falá-la e escrevê-la pertencem ao universo do que a fala e a escreve. Por esse motivo a censura proíbe certas palavras da gíria, enquanto no rádio e na TV se admite a linguagem estrangeira das classes altas.” (BOAL, 1988, p. 58). A questão é perceber como é tratada nossa cultura nas relações globais do poder e do saber.

Por que não se editam com igual rapidez e profusão dramaturgos que jamais se tornaram conhecidos pela imprensa, apenas pelo fato de terem nascido no Paraguai



ou no Panamá? Um autor, sabidamente de segunda categoria, como por exemplo Harold Pinter, jamais teria sido conhecido na Argentina se tivesse nascido no Chile, e um subproduto mental, como Jean Anouilh, jamais seria montado no Rio de Janeiro (onde foram apresentadas quase todas as suas obras) se fosse peruano ou cubano. (BOAL, 1988, p. 91)

Dependendo de que assunto tratem autoras e autores latino-americanos, não serão ouvidos mesmo que escrevam em perfeito inglês, francês ou alemão. Assim como nossos indígenas e demais pessoas oprimidas não são ouvidas, mesmo que falem em um irretocável português ou espanhol. Por isso, Mignolo propõe o que chamou de *bilinguajamento*.

[É] uma questão de poder dentro das estruturas diacrônicas internas do sistema mundial moderno e de suas fronteiras históricas externas (a diferença colonial). [...] A questão não é manter a pureza de ambas as línguas e com isso sua assimetria: aceitar, por exemplo, que o quíchua é melhor para a poesia e o espanhol para a narrativa, mas que, quando se trata de teoria e produção de saber, o espanhol está para o inglês, o francês ou o alemão, assim como o quíchua para o espanhol. A questão é como “contaminar” a ambos, o espanhol e o quíchua (e, no caso de latino-american[os]as, o espanhol e o inglês), injetar o quíchua no espanhol e o espanhol no inglês, conforme o caso. [...] Não é uma questão gramatical mas política, até o ponto em que o foco do próprio bilinguagismo é corrigir a assimetria das línguas e denunciar a colonialidade do poder e do saber. (MIGNOLO, 2003, p. 315)

Como o próprio Mignolo acusa (2003, p. 360-362), seu conceito de bilinguajamento encaixa-se perfeitamente ao pensamento dialógico de Paulo Freire. E ambos se coadunam aos conceitos *trans-* vistos até aqui. Todavia, como meu objeto é o Teatro do Oprimido, concluo com o relato de uma situação vivenciada pelo Boal (1991, p. 138-142): O governo revolucionário peruano, por meio da ALFIN (Programa de Alfabetização Integral – inspirado na metodologia freireana), realizou um projeto em que os alfabetizadores entregavam máquinas fotográficas aos participantes e lhes diziam: “Nós vamos fazer perguntas a vocês. Nossas perguntas vão ser feitas em castelhano, e vocês vão nos responder. Mas vocês não podem responder em castelhano: vocês têm que falar em fotografia. Nós vamos perguntar coisas na língua castelhana, que é uma linguagem. E vocês vão nos responder em fotografia, que também é uma linguagem.” O exercício teve respostas muito criativas e significativas, como a do menino que fotografou um prego na parede. A pergunta era: “O que é exploração?” O menino era engraxate, morava na favela, mas trabalhava no centro. Para não ficar carregando suas coisas, que guardava em uma caixa, alugava um prego na parede de um bar por uma quantia que lhe custava uma boa parte do que ganhava em seu trabalho diário. A foto do prego era uma linguagem. A pergunta, outra. O teatro usa, ainda, outra linguagem, permeada de signos linguísticos, mas também gestuais, visuais, auditivos, etc. Por meio da interação desses signos, denuncia a colonialidade do poder e do saber. Neste sentido, pode-se dizer que o Teatro do Oprimido também é uma experiência de bi(ou *trans*?)linguajamento.

### 3.2.3. O Crepúsculo de uma Esperança

O passo seguinte de Mignolo é pensar como se daria o bilinguajamento no campo da educação. Sua proposta, visando à superação da desigualdade colonial, seria bilinguajar o amor. Neste sentido, quem é que ele cita?

A noção de “pensamento dialógico” proposta por [Paulo] Freire permite elucidar um aspecto do linguajamento além da energia de Humbolt e explorar o pensamento liminar em outro nível. Seu pensamento dialógico é mais do que um conceito analítico: também significa ação e libertação. Libertação de quê? pode-se perguntar. Da opressão social e econômica, mas também e sobretudo da colonização intelectual. (MIGNOLO, 2003, p. 360)

Assistindo provavelmente caírem, uma a uma, as ditaduras militares, assim escreve o dramaturgo, acometido por grande esperança: “Algo muito importante está sucedendo na América Latina: os povos descobrem que são o sujeito da história, o motor da sociedade, o centro do nosso universo: NÃO MAIS SATÉLITES.” (BOAL, 1988, p. 89 – grifos do autor). Infelizmente, os acontecimentos dos últimos anos, especialmente no Brasil, Nicarágua, Paraguai e Argentina, parecem desmentir a previsão otimista do teatrólogo. É possível que estejamos vivendo o fechamento de um ciclo, cujos primeiros raios Boal anunciou, mas do qual só temos agora pálidas luzes, teimando em se manter acesas. Mas pode ser que consigamos reacender este fogo. O primeiro passo é não ignorar os alertas do passado.

A consciencialização dos povos não é um fenômeno exclusivamente político, visto que tem também os seus reflexos em outras esferas da atividade do homem. Assim também a exploração imperialista não é só econômica, mas alcança todas as atividades humanas. A nossa revolução latino-americana faz-se contra a exploração econômica, mas deve igualmente fazer-se contra todas as outras formas de dominação. (BOAL, 1988, p. 89)

Os dominadores não contaram – e nunca contarão – a história do ponto de vista dos dominados. Os pensadores dos países centrais pouco ou nada se interessam pelos saberes subalternos. Mas esse desinteresse não é de todo ruim, pois pelo menos não impede a produção, ainda que *marginal* (ou *popular*, como queiram; ou qualquer outro nome que indique inacessibilidade ou resistência aos meios oficiais de produção) de arte, cultura e conhecimento. O que não podemos, todavia, é confundir ser marginal com ser inferior.

Durante muitos anos a América Latina foi subjugada por imperialistas e colonialistas ianques, ingleses, portugueses, franceses e holandeses. [...] Por muito tempo nossa arte mais ou menos oficial repetiu como um eco, distante e demorado, as palavras do senhor, enquanto a verdadeira arte do povo escondia-se nos barracões e na tradição oral. Mas atualmente, segundo o exemplo de todos os rebeldes da América Latina, também os artistas de teatro declaram sua revolta, não mais aceitando o papel de estação retransmissora. Já não lhes interessa ser famosos como os avançados artísticos da Europa e dos EUA, já não lhes interessa a história do teatro. Importa-lhes a história de seus povos. (BOAL, 1988, p. 113)

Trata-se, portanto, não mais de uma imitação, mas de assumir – nas manifestações artísticas como, de resto, nas demais esferas da vida pública – uma identidade própria. Na atuação estética, isto é, na performance revela-se um conhecimento da realidade e de como se formam as identidades nas diferentes esferas de atuação social: família, amigos, escola, trabalho, etc. Nesse caminho, conforme insistia Paulo Freire, não podemos cair na tentação de nos tornarmos o opressor. Fazendo uma bela comparação, Boal (1988, p. 96-97) chama a educação bancária de catequese e afirma que esta “consiste em impor mecanicamente os valores de uma cultura sobre outra, ou sobre os indivíduos”. Já vimos com Freire que esse mecanismo se perpetua na medida em que as pessoas exploradas vão internalizando, naturalizando e reproduzindo-o. Ao contrário, a educação dialógica, libertadora, “consiste numa relação dialética em que a sociedade educadora não só permite, mas necessita que o educando atue como sujeito”. Atuar, segundo o dramaturgo, é “não ser assimilado por uma sociedade já feita, não modificável, mas modificá-la segundo as suas próprias vontades e desejos”. Educandas e educandos, por isso, não devem aceitar passivamente os valores e saberes que lhes oferece o educador (ou educadora), mas incorporá-los pela reflexão e ação (obviamente inspirado em Paulo Freire). “A catequese aceita a sociedade tal como ela é. A educação, ao contrário, objetiva e estimula a criação de novos valores, estruturas, métodos e processos, através do conhecimento da realidade que se pretende dominar e transformar.”

Em outras palavras, ou melhor, para usar uma palavra comum aos dois pensadores brasileiros, só evitaremos o crepúsculo derradeiro da esperança (ou iniciaremos um novo) com a *revolução*. Esta, porém, deve passar pela educação, pela cultura, pela arte e, por fim, deve ser uma revolução amorosa. Boal destacou, como segundo aspecto de sua revolução copernicana ao contrário, que a pessoa espectadora (o povo) “deve ser o centro do fenômeno estético”. Aliemos a isso o desejo de autonomia e emancipação que vem dos ensinamentos do mestre Jacotot. Mignolo e Ette mostraram o caminho por meio dos conceitos *trans-* e das literaturas friccionais. Que possamos, com Mignolo e todos os outros, buscar alternativas para o bilinguajamento do amor, cientes, porém, de que:

Para os opressores, contudo, são sempre os oprimidos... que são hostis, que são “violentos”, “bárbaros”, “maus” ou “ferozes”, quando reagem à violência dos opressores. E contudo – por paradoxal que possa parecer – é precisamente na reação dos oprimidos contra a violência dos opressores que se pode encontrar um gesto de amor. Consciente ou inconscientemente, o ato de rebelião dos oprimidos... pode iniciar o amor. Enquanto a violência dos opressores impede os oprimidos de ser plenamente humanos, a reação deles a essa violência funda-se no desejo de buscar o direito de ser humano. (FREIRE *apud* MIGNOLO, 2003, p. 371)

### 3.2.4. E por Fim...

Para concluir esta reflexão, vale ainda considerar uma distinção entre atuação teatral e ação social. Augusto Boal apenas pôde embaralhar os dois campos porque eles se constituem como esferas separadas, em primeiro lugar. Assim, uma coisa é assistir (e participar de uma encenação) em que se mantém a consciência de que se trata de ficção, de uma suspensão dos nexos sociais imediatos e do efeito que essa ação gera na realidade, pois ela foi deslocada para o universo dramático; esse é o processo *catártico*. Outra coisa, porém, é perceber-se atuante, e nessa atuação, encontrar alternativas, acessando conhecimentos prévios da realidade cotidiana, para solucionar problemas inerentes às friccionalidades ocorridas nas diversas instâncias de atuação social que aqui vimos (família, amigos, escola, trabalho, etc.); isso é o oposto da catarse, um fenômeno a que Boal morreu sem poder batizar (cf. BOAL, 1988, p. 19, § 1º).

O dramaturgo faleceu em 2009. Tanto na parte escrita, metodológica, quanto na prática, multiplicada de várias formas, vários jeitos, adaptando-se sempre às realidades locais, sua obra, extensa e expressiva, teve largo alcance mundial. Foi um teatrólogo muito respeitado, especialmente nas últimas décadas do século passado. Não quero dizer, com isso, que seu método fosse unanimidade. Anatol Rosenfeld (1982)<sup>30</sup>, para citar um único exemplo, teceu sérias críticas ao *mito* do herói e ao *sistema coringa*, dois dos pilares do experimento de arte militante do *Teatro de Arena*. Mas o que interessa mesmo perguntar: esse método se sustenta ainda hoje? É o que pretendo discutir na próxima parada, isto é, na próxima estação.

Iniciei, por fim, esta reflexão lembrando como o teatro começou. Mostrei como ele foi instrumentalizado pelas classes dominantes, e como, nas mãos de Augusto Boal e das pessoas oprimidas, serviu como parte da resistência à opressão. Termino com o anúncio de uma esperança, que não vem de fora, não é externa, mas parte da luta organizada e ensaiada pelo povo: o testemunho de Boal sobre a origem de seu método.

Onde dezenas de homens e de mulheres são diariamente assassinados pelas ditaduras militares que oprimem tantos povos, onde o povo é fuzilado nas ruas e escorraçado das praças, onde as organizações populares proletárias e camponesas, estudantis e artísticas, são sistematicamente desmanteladas e destruídas, onde seus líderes são presos, torturados, mortos ou exilados.

É verdade: aí nasceu o Teatro do Oprimido! (BOAL, 1988, p. 17)

<sup>30</sup> Trata-se de obra póstuma, pois Rosenfeld faleceu em 1973. Sua crítica, recolhida por seus discípulos e posteriormente publicada, ocorre no calor da hora, portanto, no exato momento em que os espetáculos *Arena conta Zumbi* (1965) e *Arena conta Tiradentes* (1967-68) encontram-se em plena atividade. Isso não desmerece a crítica, obviamente. Apenas a contextualiza.

### 3.3. 3ª ESTAÇÃO: da atualidade do Teatro do Oprimido – ainda ou de novo?

*Palavra, som e imagem  
são as mais poderosas formas de comunicação do ser humano.  
Devem ser democratizadas como a terra, a água e o ar.  
Arte é direito e obrigação, forma de conhecimento e gozo.  
Arte é dever de cidadania! Arma de libertação!*

Augusto Boal

Nada mais atual para o momento político que atravessamos do que os estudos sobre os acontecimentos que marcaram a década de 60 no Brasil do século passado. Segundo uma tradição de historiadores do teatro moderno, processos artísticos costumam responder a processos históricos. Não por acaso, em 2009 Augusto Boal encontrava-se ainda escrevendo sobre a *Estética do Oprimido*, também chamada de *Estética da Cidadania* (cf. BOAL, 2009, p. 107). Falecido naquele ano, Boal parecia antever como, desde outubro de 2014<sup>31</sup>, seu método responderia à realidade praticamente nos mesmos moldes dos anos difíceis em que foi criado o Teatro do Oprimido.

A bem da verdade, sua teoria já se aplicava antes. Caso contrário, não precisaria escrever um novo livro bem na época de um suposto governo democrático com tendências socialistas. Sem negar os avanços dos Governos Lula e Dilma, a verdade é que nenhuma mudança estrutural ocorreu, mesmo com um partido popular à frente do Poder Executivo. As pessoas oprimidas alcançaram algumas conquistas, mas os opressores não perderam seu poder, seu prestígio e o controle dos meios de produção e de comunicação do país. Os pobres de hoje (ainda) andam de carro, possuem tevês e geladeiras de última moda, muitos realizaram inclusive o sonho da casa própria, mas todos continuam à margem no que compete às tomadas de decisão e esferas do Poder. A troca de governo<sup>32</sup>, com suas “reformas” e privatizações, vem demonstrando como essas “conquistas” são frágeis. A liberdade é aparente e a cidadania resume-se ao poder de consumo (que volta a ser escasso). A pouca autonomia que antes havia para a ação e reflexão (eixos essenciais à Pedagogia do Oprimido) está sendo agora sistematicamente cooptada.<sup>33</sup> As recentes tentativas de implantar as reformas, razão dos

---

<sup>31</sup> Quando foi eleito, segundo cientistas políticos, o Congresso mais conservador desde o golpe de 64. Cf.: <http://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,congresso-eleito-e-o-mais-conservador-desde-1964-afirma-diap,1572528>

<sup>32</sup> Que teve toda a configuração de um golpe (inclusive a base jurídica “legal”), mas que, como todo golpe, só será assim admitido pelos meios oficiais de comunicação com o devido distanciamento histórico.

<sup>33</sup> Bastam, como exemplo, as reformas trabalhista e previdenciária. Quem souber ligar os pontos, associá-las-á (uma mesóclise, como pedem os tempos atuais) com o *slogan* de posse: “Não fale em crise; trabalhe!”

constantemente manifestos, que por sua vez são (agora) reprimidos com grande violência policial e criminalização dos movimentos sociais<sup>34</sup>, demonstram o que se espera da população.

A situação se agrava ainda mais com a influência das mídias de massa. Além da cobertura jornalística notoriamente parcial, soltando notícias “bombásticas” a cada cinco minutos, temos também os programas “artísticos”, que visam *normalizar* a cultura brasileira:

Os opressores controlam e usam a palavra (jornais, tribunas, escolas...), a imagem (fotos, cinema, televisão...), o som (rádios, CDs, shows musicais...), monopolizando esses canais, produzindo uma *estética anestésica* – contradição em termos! –, conquistam o cérebro dos cidadãos para esterilizá-lo e programá-lo na obediência, no mimetismo e na falta de criatividade. (BOAL, 2009, p. 17-18)

Basta comparar o significado de *herói* para o teatro épico (clássico ou moderno) ao dos *reality shows*. Em recente novela de horário nobre da Globo, sugestivamente chamada *Liberdade, Liberdade*<sup>35</sup>, o herói – e mártir – da Inconfidência Mineira tem um perfil completamente diferente do cantado em *Arena Conta Tiradentes*. O motivo é evidente: Enquanto este é criação de artistas populares, preocupados em fazer uma revolução, aquele visa manter os telespectadores de diversas classes sociais em suas casas, “confortavelmente” diante da tevê, sem contrariar os interesses de seus patrões ou dos patrocinadores.

Como podem essas pessoas, marginalizadas, manifestar sua voz e ser ouvidas? Como eram na década de 60. A respeito disso, assim escreveu o dramaturgo:

Palavra, imagem e som, que hoje são canais de opressão, devem ser usados pelos oprimidos como formas de rebeldia e ação, não passiva contemplação absorta. Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário é ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados. Em algum momento escrevi que *ser humano é ser teatro*. Devo ampliar o conceito: *ser humano é ser artista! Arte e Estética são instrumentos de libertação*. (BOAL, 2009, p. 17 – grifos do autor)

### 3.3.1. Dos Dois Métodos de Emancipação da Pessoa Oprimida

Por razões expostas já na primeira estação deste capítulo, Paulo Freire propôs a *Pedagogia do Oprimido*, que foi sistematizada em um livro de mesmo nome, escrito em 1968, durante o exílio no Chile. Alguns anos depois, também no exílio, Boal publicou o *Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas*. Em palavras muito parecidas às do pedagogo brasileiro,

<sup>34</sup> Diferente dos manifestos de não muito tempo atrás, quando grupos vestidos de verde e amarelo gritavam “Fora Dilma!” e tiravam *selfies* com os militares, os mesmos que hoje distribuem pauladas e tiros de bala de borracha nos olhos de quem está gritando: “Não ao Golpe!” e “Fora Temer!”.

<sup>35</sup> Não por acaso, veiculada durante o processo de *impeachment* de um governo ao qual a oposição tenta a todo custo vincular a imagem da “ditadura” venezuelana.

assim justificou seu método: “Para se libertarem, os oprimidos devem descobrir sua própria visão da sociedade, suas necessidades, e contrapô-las à verdade dominante, opressiva.” (Boal, 2009, p. 106). Dizer a própria palavra e interagir: não por acaso, o Teatro do Oprimido é também chamado de *Teatro do Diálogo*<sup>36</sup>. A exemplo da teoria freireana da *educação dialógica*, a ideia aqui é a de que todo mundo sabe alguma coisa e ninguém sabe tudo.

Essa semelhança nos discursos não é coincidência. Há várias evidências de que Boal tenha se inspirado em Paulo Freire para elaborar sua teoria, ou melhor, sua *práxis*<sup>37</sup>. Uma delas, fornecida pelo próprio teatrólogo:

O conhecimento do léxico é fundamental para a compreensão da realidade, mas somente a sintaxe pode provocar a sua transformação. A categoria fundamental do léxico é o substantivo, a da sintaxe é o verbo. A categoria fundamental do teatro é igualmente o verbo: a ação. Os métodos reacionários de alfabetização, como o sistema Mobral, insistem apenas em comunicar um vocabulário, para que o educando “reconheça” a realidade. Os sistemas revolucionários, ao contrário, põem ênfase na sintaxe: não apenas substantivos estáticos, mas também “verbos transformadores”. Assim é o método de Paulo Freire, que procura estimular o educando à ação. Um sistema integral de alfabetização deverá incluir desde a aprendizagem de palavras e cores, até a ação teatral. [...] Isto é cultura popular. É um produto que serve a um povo concreto no tempo e no espaço. Não é “cultura” pura, eterna e inalcançável. É cultura aqui e agora. Na América Latina de hoje. Este é o nosso teatro. É o teatro. (BOAL, 1988, p. 99)

Pode-se dizer que o teorema boalino, de certa forma, é um modo de aplicação do sistema freireano. Ambos são métodos de alfabetização baseados em experiências concretas e cotidianas das pessoas oprimidas.

É preciso observar, porém, que não se trata de transposição pura e simples. O próprio Boal, em uma de suas muitas entrevistas, disse que várias pessoas o influenciaram, inclusive as que encontrava nas ruas<sup>38</sup>. O fato de ter se especializado em teatro nos EUA foi essencial para mudar os rumos do teatro brasileiro dos anos 60, influenciado pelo drama tradicional da escola francesa. Foi na Columbia University que se intensificaram seus estudos sobre o *teatro épico* de Brecht e o teatro *acessível a todos* de Stanislavski. Matéria e forma propícios, não à simples constatação, mas à análise crítica sobre a realidade, exigindo a reflexão tanto de atores quanto da plateia: terreno fértil para um método de libertação.

---

<sup>36</sup> Conforme declarou Geo Brito, ator do CTO (Centro de Teatro do Oprimido) do Rio de Janeiro, em ótima entrevista concedida ao programa Estúdio Móvel da TV Brasil em dezembro de 2013. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=QIfxc-k\\_brA](https://www.youtube.com/watch?v=QIfxc-k_brA).

<sup>37</sup> Ainda segundo entrevista de Geo Brito, citada na nota anterior.

<sup>38</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=03kL8GhIpw>. Acesso em: 28/07/2016.

Mas libertar de quê? Paulo Freire teria dito, uma vez, que “não basta saber ler mecanicamente ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho.” (*apud* GADOTTI, 1996, p. 72). À sua época, tanto na educação como no meio artístico (incluem-se aí o teatro e a literatura), a cultura deveria mostrar “a vida como ela é”, trabalhando assim para conservar as coisas sempre no mesmo estado em que se encontravam. Ora, isso implicava manter o *status quo*: a ditadura militar, a exploração da mão de obra, a alienação dos meios de consumo, a mais-valia... As estruturas do capitalismo periférico, enfim. Pedagogia e Teatro do Oprimido deveriam libertar, portanto, o povo da alienação:

Somos todos artistas, mas poucos exercem suas capacidades. Há que fazê-lo! Não podemos ser apenas consumidores de obras alheias porque elas nos trazem seus pensamentos, não os nossos; suas formas de compreender o mundo, não a nossa. Seus desejos, não os nossos. Elas podem nos enriquecer; mais ricos seremos produzindo, nós também, a nossa arte, estabelecendo, assim, o diálogo. (BOAL, 2009, p. 119)

Ao contrário do que se pensa, o diálogo não é – ou não deveria ser – uma prova de boa vontade para com o opressor, ou um recurso para manter acordos e consensos. Antes, é uma disputa de poder. Por isso, o opressor sabe que não basta simplesmente abafar a voz da pessoa oprimida: é preciso convencê-la de que deve abdicar da palavra em prol de *alguém mais bem preparado* para ser seu porta-voz. O melhor exemplo disso são os representantes do povo, os membros do Congresso Nacional, quando buscam dar forma legal e democrática a decisões que dizem respeito somente aos seus interesses particulares. “Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.” (FREIRE, 1981, p. 73). Com isso em mente, o dramaturgo apostou no teatro como forma das minorias, as pessoas oprimidas lutarem por seus espaços, fazerem ouvir sua voz, emanciparem-se:

A luta pela posse do território é uma característica necessária a todos os seres vivos, que, para viver, necessitam de espaço. É mais espetacular entre os animais musculosos e predatórios. Nós, humanos, somos binários: predatórios e solidários! Essa luta se estende também às palavras e não somente à terra e aos bens materiais. Humanos, desejamos possuir palavras, fazê-las nossas – palavras são formas de Poder. (BOAL, 2009, p. 78)

Libertação é empoderamento, ou melhor: emancipação. Não basta a simples constatação da opressão, ou a sua mera representação cênica. A exemplo de Jacotot e Paulo Freire, Boal chegou à conclusão de que era preciso inverter a lógica opressora. A desigualdade social é estrutural, um projeto das elites. Em vão a combatemos se utilizarmos as mesmas ferramentas e movimentarmos as mesmas engrenagens que a geraram.



Somente na medida em que [as pessoas oprimidas] se descubram ‘hospedeiras’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização. (FREIRE, 1987, p. 32)

Livrar-se do opressor “dentro de si”, deixar de ser dual para se tornar um ser autêntico. O dramaturgo procurou intensamente desenvolver essa pedagogia, adaptando-a, porém, à sua realidade, isto é, ao seu meio, artístico e cultural. Fazendo eco a Paulo Freire<sup>39</sup>, ele dizia que, como parte do processo revolucionário, as classes libertas deveriam libertar-se também dos valores culturais impostos pelas classes ou povos dominantes.

A indústria da imagem e do som tem sujeito e objeto, opressor e oprimido. A indústria da palavra tem remetente e destinatário. O primeiro diz o que pensa; o segundo pensa o que lhe dizem. O cidadão que desenvolve em si o artista que é, mesmo sem sabê-lo, pode enfrentar melhor as indústrias da palavra, do som e da imagem. O cidadão que se deixa ritualizar na obediência, torna-se ventríloquo do pensamento alheio e mímico dos seus gestos. (BOAL, 2009, p. 93)

À época em que Boal escreveu, a indústria era o carro-chefe do sistema capitalista. Foi um período de geografias “bem localizadas”. Sabia-se de onde vinha o “inimigo”. Pode-se dizer que, hoje, vivemos uma era pós-industrial. O neoliberalismo tornou verdadeiro, como nunca antes na história, o axioma marxista: tudo o que é sólido, de fato, se desmancha no ar. O capital se reestruturou, adaptou-se à virtualidade digital e se manteve soberano como combustível do *Mercado Global*.<sup>40</sup> Entretanto, o termo está consagrado e ainda subsiste em expressões como: indústria da fome, indústria fonográfica, indústria farmacêutica...

Mas voltemos aos dois teóricos da libertação. Consoantes, eles propõem uma revolução cultural, mas não uma qualquer. “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). Dessa forma, a arte e a literatura como um todo, mas especialmente o Teatro do Oprimido, sendo uma *práxis* – em sentido freireano –, é um ato cultural e, por isso, político e, por isso, cidadão.

---

<sup>39</sup> Cf. especialmente o item *Invasão Cultural*. In: FREIRE, 1987, p. 149-171.

<sup>40</sup> Mesmo que o Mercado não esteja totalmente livre de demarcação geográfica – primeiro porque é, logo ocupa um ou mais espaços físicos no planeta; segundo porque os escritórios centrais, mesmo se virtuais, são administrados por pessoas, e estas continuam vivendo e se relacionando em lugares físicos que, por sua vez, continuam sendo os *centros* do mundo. Entretanto, ser global alça o Mercado à condição de entidade independente (leia-se: “acima dos interesses”) de seus países de origem.

### 3.3.2. Da Ideológica Cultura sem Ideologias

Por falar em cidadania, há que se lembrar do *Escola Sem Partido*<sup>41</sup>. Trata-se de um projeto de lei que, em tese, visa evitar o ensino ideológico em sala de aula. Ao contrário do que parece, não é uma ideia recente. Também na ditadura militar o ensino era supervisionado. Soldados ficavam postados nos corredores das universidades para intervir prontamente em qualquer situação onde se suspeitasse de “doutrinação comunista”. Em 2013, iniciou-se uma série de manifestações Brasil afora. O povo foi às ruas empunhando várias bandeiras, tanto de esquerda quanto de direita. Entre estas últimas, uma chamou a atenção desde o início: “*Basta de Paulo Freire!*” Para os defensores das “coisas como elas eram”, a educação piorou nos últimos anos por causa da implantação das ideias do educador “marxista”. Chegou-se a afirmar que Lula e Dilma ganharam suas eleições por causa disso. Se essas acusações não chegam a ser nenhuma novidade, tampouco podem ser consideradas fruto de uma reflexão da ala reacionária ou conservadora nacional:

Desde o começo da luta, os militantes do teatro épico foram acusados [...] de pretenderem ensinar a teoria marxista através do teatro. Brecht cansou-se de explicar que não se trata disso, lembrando, porém, como fez para o Senador McCarthy, que ‘as ações do homem contemporâneo não podem ser entendidas sem a ajuda da economia política’. Mesmo sabendo que não adiantaria muito, chegou a declarar explicitamente: ‘Não se trata de ilustrar axiomas marxistas. Mas de *investigar* tudo e *demonstrar* tudo. Acontecimentos devem ser esclarecidos por acontecimentos.’ (COSTA, 1998, p. 71)

Sem o pudor de Brecht (diferença de época?), Boal reconheceu ser ideológico o seu discurso, se por *ideológico* entende-se *tomar partido*. E neste sentido também o discurso da *unidade neutra* é um discurso ideológico. Por trás dele está o desejo da manutenção das coisas como elas são, ou pelo menos como eram. O dramaturgo sabia muito bem a quem interessava esse discurso e entendia que era preciso contra-atacar:

Como são muitas as culturas e as verdades que delas emanam; como são tantas as divisões no seio das sociedades, e tantos e tão díspares seus valores, a Estética e o Belo não possuem valores universais e eternos. Já não se pode falar de uma só Estética, única, que seria a do pensamento único, arma de exploração dos oprimidos e da opulência dos opressores. *Há que se tomar partido, juntar-se a um dos lados em*

---

<sup>41</sup> Trata-se de um movimento contrário à “contaminação” dos alunos por ideias “político-ideológicas” disseminadas pelos professores em sala de aula. Sua proposta deu origem à PL nº 867/2015, que foi apresentada pelo Deputado Federal Izalci, do PSDB/DF. Em nota Técnica (nº 01/2016-PFDC), o MPF declarou a inconstitucionalidade do projeto de lei. Ainda assim, ele continua tramitando no Congresso. Paralelamente, existem propostas semelhantes em instâncias estaduais e municipais (invariavelmente apresentadas por legendas notoriamente conservadoras). Na prática, é uma maneira de cercear a liberdade de expressão dos professores e a promoção do pensamento crítico dos estudantes, impedindo justamente a pluralidade de ideias que supostamente defendem. Suas intenções vêm sendo denunciadas por especialistas em educação e gerando reações, como por exemplo o movimento *Escola sem Mordação*.

*conflito. Se formos éticos, este partido será sempre o dos oprimidos.* (BOAL, 2009, p. 35 – grifos do autor)

Ser ético, portanto, não é ser neutro (boa palavra para “omisso”); é *atuar*. Drama, aliás, que em sentido moderno se tornou sinônimo de teatro, vem do grego, *drama* (derivado do verbo *dran*, “fazer, realizar, representar”) e significa “atuar”. Nas relações inter-humanas (ou dialógicas, como prefere Paulo Freire) e cotidianas, atuar é um dever estético e político. “O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação.” (FREIRE, 1987, p. 52). Ser “isento” é querer a manutenção do *status quo*. Ser ético é questionar a estrutura para transformá-la; é, pois, um ato revolucionário cultural:

*Há que se tomar partido: juntar-se aos que lutam contra todas as formas de opressão, em todo o mundo! A cultura reflete e revela os confrontos de patrícios e plebeus, burguesia e monarquia, proletários e capitalistas, camponeses e latifundiários... Quando a cultura de uma época ou país é universalmente aceita como sendo a melhor, única e mais perfeita, é porque a opressão ali é universalmente exercida, sem contestação. [...] Criar nossa própria cultura, sem servidão àquelas que nos são impostas, é ato político e não apenas estético; ato estético, não apenas político!* (BOAL, 2009, p. 36 – grifos do autor).

Ética, estética e política, os três pilares indissociáveis da organização social. Nem só a classe artística deve agir ética e politicamente, como também as lideranças comunitárias e os sindicalistas, por exemplo, não podem esquecer o plano estético de suas ações. Como de costume, quando Boal disse que todas as pessoas são artistas e devem exercer essa vocação, ele estava dialogando diretamente com Paulo Freire:

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. [...] Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não ao opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. *Entre serem espectadores ou atores*. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. (FREIRE, 1987, p. 34-35 – grifos meus)

O pedagogo ainda afirma, como uma das vinte e sete exigências de sua *Pedagogia da Autonomia*, a necessidade de se pensar uma educação que seja ética e estética (FREIRE, 2006, p. 22). São tantas as referências às artes e à teatralidade na *Pedagogia do Oprimido* que quase é possível afirmar ser a obra de Boal uma aplicação pura e simples do método freireano.

Mas, voltando aos mecanismos de alienação da expressão cultural, é importante ressaltar uma diferença fundamental entre a ideologia advinda de uma cultura popular e a de uma dominante. Como o dramaturgo bem definiu:

O Pensamento Sensível é arma de poder – quem o tem em suas mãos, domina. Por isso, os opressores lutam pela posse do espetáculo e dos meios de comunicação de massas, que é por onde circula e se impõe o pensamento único autoritário. Quando exercido pelos oprimidos, o Pensamento Sensível é censurado e proibido – eles não têm direito à sua própria criatividade: máquina não cria. Aperta-se um botão... e produz. Podem também ser usados como macaquinhos de realejo em programas de auditório... (BOAL, 2009, p. 18)

Observar esse critério é fundamental para percebermos quando estamos produzindo uma cultura revolucionária, ou simplesmente reproduzindo o discurso opressor. Por vezes, uma peça teatral se pretende libertadora, mas o que faz é querer *ensinar* como o povo se liberta. Há aí um perigo sobre o qual Freire advertiu: as pessoas não são coisas. Eis a tentação da pessoa oprimida, quando a educação não é libertadora: tornar-se o opressor.

Os esforços pela humanização da humanidade elegem como *verdade* suprema o avanço social em direção a uma sociedade sem oprimidos e sem opressores, em todos os campos da vida humana: política, social, familiar e todas mais que possam existir. Não podemos lutar contra as opressões e continuarmos, nós mesmos, sendo opressores. (BOAL, 2009, p. 33-34 – grifos do autor)

As pessoas não precisam ser salvas. O que elas precisam é ser sensibilizadas: “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.” (FREIRE, 1987, p. 54 – grifo meu). Por isso é que Boal fala em popularizar não a arte, pura e simplesmente, mas os meios de produção estética.

Portanto, têm razão os acusadores: os métodos da pessoa oprimida são ideológicos, sim. Como ideológica é a acusação que lhes imputam. O importante é saber a serviço de quem está esta ou aquela ideologia. A de Freire e Boal pode ser assim definida: “A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. [A pessoa] que nasce deste parto é [uma pessoa] nova que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todas as [pessoas].” (FREIRE, 1987, p. 35)

### 3.3.3. Das Poéticas Teatrais: o lugar do Teatro do Oprimido

“Todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas.” (BOAL, 1991, p. 13). Assim começa o *Teatro do Oprimido*. O livro pretende demonstrar como o teatro, de origem genuinamente popular, foi sendo transformado em instrumento de dominação de massa. Sendo assim, dividiu sua obra em quatro momentos: O *Sistema Trágico Coercitivo* de Aristóteles; Maquiavel (ou a concreção burguesa) e a *Poética da Virtù*; a *Poética Engajada* de Brecht e a volta do teatro às origens, ou seja, o *Teatro do Oprimido*. Este tem por objetivo pensar um teatro que restabeleça o protagonismo

popular, pois “assim tem que ser a *Poética do Oprimido*: a conquista dos meios de produção teatral.” E por quê? Nas palavras do próprio autor: “O teatro é uma arma.”

Inicialmente uma manifestação popular (cantos ao ar livre, dedicados aos deuses), o teatro foi sendo apropriado pelas elites e transformado em reflexo da aristocracia grega. Primeiro, erigiu-se o palco e só algumas pessoas poderiam se apresentar. As demais ficariam sentadas, passivas, assistindo ao espetáculo. Depois operou-se outra divisão: vieram os protagonistas (representação da aristocracia) e o coro (representando o povo). Era preciso “normatizar” essa nova forma de apresentação, a tragédia. A isto Boal chamou de *Sistema Trágico Coercitivo de Aristóteles*. De fato, essa Poética tinha a função de ensinar os cidadãos a apreciar a “verdadeira arte”.

Nas palavras de Boal: “Este sistema funciona para diminuir, aplacar, satisfazer e eliminar tudo que possa romper o equilíbrio social; tudo, inclusive os impulsos revolucionários, transformadores.” (BOAL, 1991, p. 63). O dramaturgo brasileiro insistia que a importância fundamental da *Poética* de Aristóteles não estaria em ensinar a lei das três unidades (ação, tempo e lugar), que, para ele, “não passa de uma simples sugestão, dada de forma quase acidental e incompleta. A *Poética* de Aristóteles é, acima de tudo, um perfeito dispositivo para o funcionamento social exemplar do teatro. É um instrumento eficaz para a *correção dos homens capazes de modificar a sociedade*.” (BOAL, 1991, p. 74). E a chave para reprimir qualquer desejo revolucionário estaria na finalidade da tragédia grega, que era a de provocar a *catarse*. Para alcançá-la, o herói trágico<sup>42</sup> deveria primeiramente estabelecer com o público uma relação de empatia<sup>43</sup>. Assim, os espectadores o acompanhariam *vicariamente*, isto é, como se ele representasse *no lugar* deles. Por uma reviravolta (peripécia), o herói passaria da felicidade à desgraça, partindo então na busca de retomar o equilíbrio. Para isso, deveria reconhecer o seu erro, a causa da sua desgraça. Finalmente, para espiar a culpa, deveria passar por uma catástrofe, isto é, morrer ou ver seus entes queridos morrendo. Ao final do espetáculo, a plateia deveria se sentir purificada de suas próprias faltas e entender que “a felicidade consiste em obedecer às leis! Ora veja! [...] Para as pessoas que fazem as leis, parece que isto lhes vai muito bem.” (BOAL, 1991, p. 39). É por essas e outras que, ainda segundo Boal (1991, p. 18): “Aristóteles constrói o primeiro sistema poderosíssimo poético-político de intimidação do espectador.”

---

<sup>42</sup> Segundo um pequeno dicionário que o próprio Boal disponibiliza em sua obra (1991, p. 48-50), “o herói trágico surge quando o Estado começa a utilizar o teatro para fins políticos de coerção do povo. Não nos podemos esquecer de que o Estado, diretamente ou através de mecenas, pagava as produções.”

<sup>43</sup> Do grego *empathia*, formado por *en*, “em”, mais *pathos*, “emoção, sentimento”. Aqui, portanto, com o significado de “sentir por, em vez de, no lugar de”.

Oposta à abstração medieval, surgiu a concreção burguesa. A arte feudal, a serviço do clero e da nobreza, gerou um teatro abstrato – quanto à forma – e doutrinador – quanto ao conteúdo. Suas personagens “não eram seres humanos, mas abstrações de valores morais, religiosos, etc., não existindo no mundo real e concreto. Os mais típicos chamavam-se Luxúria, Pecado, Virtude, Anjo, Diabo, etc. Não eram personagens-sujeitos da ação dramática, mas simples objetos, porta-vozes dos valores que simbolizavam.” (BOAL, 1991, p. 75). A essas personagens sem liberdade caberia dizer somente o que, enquanto abstrações, *deveriam* dizer (de acordo com a nobreza e o clero, obviamente). Ao final, os bons eram recompensados e os maus, punidos. Essa era a vontade de Deus, uma lei eterna. Mas, para a nova classe que ascendia, não interessava manter o discurso das coisas eternas e imutáveis.

O burguês nada devia ao seu destino ou à sua boa fortuna, mas tão-somente à sua própria *virtù*. Com sua *Virtù* afastara todos os obstáculos que lhe antepunham o nascimento, as leis do sistema feudal, a tradição, a religião. A sua “*virtù*” era a sua primeira lei.

[...] Nenhuma lei ou tradição, mas apenas o mundo material e concreto, poderia lhe fornecer os caminhos seguros para chegar ao poder. “Os homens são como são e não como deveriam ser” – esta frase de Maquiavel poderia ser endossada por qualquer burguês. A “*práxis*” foi a segunda lei da burguesia. (BOAL, 1991, p. 80-81)

Aparentemente, a ascensão da burguesia representava o advento de um mundo melhor. Para ascender socialmente, bastava ao indivíduo empreendedor: “Gastar menos do que se ganha, economizar forças e o dinheiro, administrar economicamente tanto o corpo como a mente, ser trabalhador em contraposição à ociosidade senhoril medieval” (BOAL, 1991, p. 78-79). Aqueles mitos que grassam entre nós ainda hoje. Mas, no momento de sua concepção, “esta nova sociedade deveria necessariamente produzir um novo e radicalmente diferente tipo de arte” (BOAL, 1991, p. 81). Em vez das abstrações artísticas de então, a nova classe artística (burguesa) deveria se voltar para a realidade concreta e nela procurar novas formas, novos estilos de arte. No teatro, as personagens não poderiam ter os mesmos valores cultivados no período feudal. Era preciso “criar, no palco e nos quadros, homens vivos de carne e osso, especialmente o homem virtuoso”.

Para Boal, essa mudança já era prenunciada no século XVI: “Sendo Shakespeare o primeiro dramaturgo da *virtù* e da *práxis*, é ele, neste sentido e exclusivamente neste, o primeiro dramaturgo burguês.” (BOAL, 1991, p. 83). Entretanto, faz uma ressalva:

O caráter burguês da obra shakespeariana não reside absolutamente nos seus aspectos exteriores, mas unicamente na aparência e criação de personagens dotados de *virtù* e confiantes na *práxis*. Nos aspectos formais, o seu teatro apresenta resíduos que podemos considerar feudais: o povo fala em prosa e os nobres falam em versos, por exemplo. (BOAL, 1991, p. 84)

É fato, porém, que coube a Shakespeare introduzir um elemento crucial à nova Poética: “O que foi que aconteceu com o personagem do teatro? Simplesmente deixou de ser objeto e transformou-se no *sujeito da ação dramática*. O personagem tornou-se uma *concreção burguesa*.” (BOAL, 1991, p. 83 – grifos meus)

Esse mundo concreto, porém, apresentava algumas rachaduras. A mesma *Virtù* com que os burgueses contrapuseram o direito à nobreza dos senhores feudais serviria, mais tarde, de argumento ao proletariado, que também desejava ascender “pelo seu trabalho”. Era necessário impedir, a qualquer custo, que os operários entrassem pela mesma “porta”. No teatro, buscou-se manter a liberdade recém-adquirida pelo personagem dramático, mas só na forma, limitando-o, no conteúdo, a novas “verdades” dogmáticas. Entre as principais mudanças, a valorização da vida privada, princípio da propriedade, direito negado ao povo:

Com base nas especificações de Diderot, pode-se dizer que a criação do drama correspondeu a uma espécie de expulsão da *esfera pública* do âmbito do teatro, marca registrada do teatro grego e do popular, e mesmo da tragédia neoclássica, de modo que Peter Szondi não estava inventando nada quando esclarecia que o drama só reconhece como legítimo aquilo que brilha no âmbito das relações inter-humanas. (COSTA, 1998, p. 62)

Passou-se a valorizar, portanto, um herói individual, particular, não mais um tipo social. Além disso, não se tratava de um herói qualquer. Era preciso deixar claro a quem pertencia o direito de ser representado em cena:

É também feito de Diderot a expulsão explícita de outros estratos sociais, bem como a exclusão do teatro popular da esfera do drama. No primeiro caso, ainda no *Entretiens*, vemos que não são admitidos criados na cena séria, pois “gente honesta não lhes permite se imiscuir em seus assuntos; se as cenas se passarem só entre os senhores serão mais interessantes. Se um criado falar em cena como na sociedade, será desagradável; se falar de outro jeito, será falso”. Quanto às formas de teatro popular, todas são devidamente incluídas na rubrica do burlesco e como tais devem ser evitadas, na medida em que o burlesco é uma degradação da comédia. (COSTA, 1998, p. 62)

Cenas sérias são uma referência ao que Moretti (2003, p. 3-33) chamou de século sério, em que as obras literárias (e as demais artes) atendiam ao gosto burguês pelos padrões de impessoalidade, precisão e regularidade que regem a vida privada, “cujas necessidades simbólicas se veem então satisfeitas no desfrute da ‘narrativa séria’.” Gente honesta, neste caso, seriam os burgueses. Irremediavelmente recluso à sua *privacidade*, inclusive exigindo-a como seu direito, o herói burguês, assim, paradoxalmente, é livre. Mas vive sua liberdade às custas do confinamento das outras classes, especialmente o proletariado, a quem é negado não apenas o direito à individualidade, como o direito à fala, privada ou publicamente. Por isso, a reação de Brecht:

Bom conhecedor da tradição que vem desde Diderot e da prática que vem desde antes de Shakespeare, o dramaturgo dialético explica que a própria dramaturgia do passado (inclusive o drama) se transforma em *matéria prima* para o teatro épico. Seus praticantes podem e devem se servir de toda a história do teatro para escrever, reescrever ou encenar suas peças (como ele mesmo fez), *com a condição de que “escolham as que tratem de acontecimentos com suficiente interesse público”, uma vez que o drama tratou de se restringir à esfera privada.* (COSTA, 1998, p. 71 – grifos meus)

Diderot, porém, não era o maior rival de Brecht. Segundo demonstrado por Boal (1991, p. 107), a grande oposição do teatrólogo marxista foi à estética hegeliana. Para o teatrólogo brasileiro, o embate entre as Poéticas de Hegel e Brecht se dava no conceito de *liberdade do personagem*. Para o idealista alemão, o personagem era totalmente livre, fosse na poesia lírica, épica ou dramática; já para o teatrólogo marxista, o personagem era objeto de forças sociais. Dito de outra forma:

A Poética marxista de Bertolt Brecht não se contrapõe a uma ou outra questão formal, mas sim à verdadeira essência da Poética idealista hegeliana, ao afirmar que o personagem não é *sujeito absoluto* e sim *objeto de forças econômicas, ou sociais*, às quais responde, e em virtude das quais atua. (BOAL, 1991, p. 112-113)

Para não restar dúvida, o dramaturgo brasileiro ainda usou uma bela metáfora, marcando provavelmente a influência do método de alfabetização freireano:

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”. [...] 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 invadisse 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, 1991, p. 113)

Para Brecht, portanto, era a relação social da personagem, isto é, as contradições de forças econômicas, sociais ou políticas que criavam a ação dramática. Ficava restabelecido, assim, o caráter público da ação, espaço a que a burguesia relegou a pessoa oprimida. A empatia com o herói burguês – catarse – seria suspensa pelo efeito de *distanciamento*, isto é, pela *historização* da ação dramática, a fim de que o espectador-observador despertasse sua consciência crítica. Para garantir o total descolamento do protagonista, o conflito não era resolvido, mas exposto com a maior clareza possível, demonstrando as falhas da sociedade, não mais do indivíduo, levando o público a uma visão de mundo que exigia uma tomada de decisão e estimulava a uma ação. Boal (1991, p. 17) formulou a seguinte questão: “Deve a arte educar, informar, organizar, influenciar, incitar, atuar, ou deve ser simplesmente objeto de prazer e



gozo?” Bertolt Brecht parece querer responder à sua pergunta: “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, 1991, p. 128)

### 3.3.4. Da Poética da Pessoa Oprimida

O passo de Brecht foi importante para o questionamento das desigualdades sociais e a tomada de consciência sobre o lugar do proletariado nas artes e na sociedade. O teatro surgiu do povo, e ao povo deveria retornar. Porém, na visão de Boal, faltava mais uma coisa a se fazer. Assim, com o *status* de evolução natural do drama, surgiu o *Teatro do Oprimido*:

Aristóteles propõe uma Poética em que os espectadores delegam poderes ao personagem para que este atue e pense em seu lugar; Brecht propõe uma Poética em que o espectador delega poderes ao personagem para que este atue em seu lugar, mas se reserva o direito de pensar por si mesmo, muitas vezes em oposição ao personagem. No primeiro caso, produz-se uma “catarse”; no segundo, uma “conscientização”. O que a *Poética do Oprimido* propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagonista, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real. (BOAL, 1991, p. 138)

O espectador ensaiava literalmente, pois era convidado a atuar, a subir no palco (quando, no primeiro momento, ainda se utilizava um palco) e demonstrar, *esteticamente*, como solucionar o conflito. Os temas deveriam ser sempre reais e atuais, exigindo uma resposta plausível, isto é, *aplicável* a problemas concretos:

Se na próxima semana haverá uma greve, pode-se analisar, através das técnicas do Teatro do Oprimido, como organizá-la. Se amanhã as mulheres vão organizar uma demonstração pública, devem ensaiá-la hoje. 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. (BOAL, 1988, pp. 19-20)

Brecht teve o mérito de evitar a catarse pura, isto é, a empatia que fazia o público “colar” no protagonista da peça, a fim de *expurgar* suas faltas. Por outro lado, havia um pequeno problema com seu método de conscientização. Ele não eliminava a catarse completamente; fazia dela um meio de transformação. Ora, qual a crítica de Boal nesse sentido? Se “os personagens fazem a revolução no palco, e os espectadores se sentem revolucionários triunfadores, sentados nas suas poltronas, e assim *purgam* seu ímpeto revolucionário: para que fazer a revolução na realidade, se já a fizemos no teatro?” (BOAL, 1991, p. 164). Em vez disso, no Teatro do Oprimido, o ensaio deveria estimular as pessoas a praticar na vida real o ato “ensaiado” no palco. O espectador deveria sair do espetáculo insatisfeito, mas de uma

insatisfação que o levasse a querer completar a cena (interrompida, inconclusa) através da ação real. Consoantes ao que disseram Paulo Freire e Jacotot – e vimos acima –, poderíamos dizer que o teatrólogo brasileiro propôs uma *Poética da Emancipação*. Mas ele mesmo chamou-a de *Estética da Cidadania*, apontando-a como um compromisso de toda e qualquer pessoa, especialmente as empobrecidas:

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)

Tratava-se de uma Poética libertadora. Por isso mesmo, feita *com* o povo:

A Estética do Oprimido, ao propor uma nova forma de se fazer e de se entender a Arte, não pretende anular as anteriores que ainda possam ter valor; não pretende a *multiplicação de cópias* nem a *reprodução da obra*, e muito menos a vulgarização do produto artístico. Não queremos oferecer ao povo o *acesso à cultura* – como se costuma dizer, como se o povo não tivesse sua própria cultura ou não fosse capaz de construí-la. Em diálogo com todas as culturas, queremos estimular a cultura própria dos segmentos oprimidos de cada povo. Queremos promover a *multiplicação dos artistas*. (BOAL, 2009, p. 46 – grifos do autor)

Isso explica a estreita ligação com Paulo Freire: Boal quis fazer do teatro uma *Arte Pedagógica*. “Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente.” (FREIRE, 1987, p. 55-56). Quem é o artista que multiplica, isto é, *ensina* sua arte, senão uma liderança revolucionária, uma pessoa educadora? E as pessoas oprimidas, senão aquelas que se descobrem artistas, ou seja, educandos e educandas?

### 3.3.5. Ainda ou De Novo?

Devemos ter presente, é claro, que tudo o que Boal e Freire produziram está de alguma forma “contaminado” pela experiência da ditadura militar. Foi um tempo de horror, que literalmente lhes imprimiu marcas no corpo e na mente. Era preciso alimentar a resistência, mas principalmente manter acesa a chama da esperança. Cada um lutava com a arma que possuía. A de Boal era o teatro. Isso ele podia fazer e podia ensinar, e foi o que fez:

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)

Palavras inspiradoras. Só consigo imaginar Boal se levantando depois disso, mãos dadas com esposa e vizinhos, saindo rua afora e cantando: “Vem, vamos embora, que esperar não é saber...” Sua obra é um manual revolucionário. Mas é também – e sobretudo – uma carta de esperança. Pudera, foi escrita no exílio! Quanto ele não deve ter padecido por lá... Felizmente, a ditadura acabou, ele voltou para casa, a democracia venceu... Será?

Democracia! O momento é de refletir sobre o que quer dizer essa palavra. Ciclistas são agredidos por usar ciclovias instituídas por um prefeito de esquerda. Um jovem apanha por passar de camisa vermelha em meio a manifestantes vestidos de verde e amarelo. Políticos são perseguidos sem provas (mas com convicção), enquanto outros, mesmo com um catatau de provas, vivem em plena liberdade. A mesma mídia que reclama de falta de liberdade de expressão se cala sobre gigantescos manifestos em prol da democracia nos grandes centros do país. O cenário – dizem-nos os que já viveram há bem mais tempo – é o mesmo de 1964.

Por que é importante falar sobre o Teatro do Oprimido? Primeiramente porque é importante falar enquanto ainda é possível. Jornalistas e artistas são demitidos das emissoras de tvê por manifestarem opiniões particulares (obviamente, contrárias às da emissora). Segundo, porque: “Arte não é adorno, palavra não é absoluta, som não é ruído, e as imagens falam, convencem e dominam. A estes três Poderes – Palavra, Som e Imagem – não podemos renunciar, sob pena de renunciarmos à nossa condição humana.” (BOAL, 2009, p. 22)

Pessoas oprimidas sempre houve, é verdade. E o Teatro do Oprimido sempre teve serventia em favor de sua causa. Mas a arte sempre responde à sua época. Novas eras necessitam de novas expressões artísticas. A Poética de Boal surgiu em meio a um momento de forte repressão. O clima era semelhante ao de nossos dias, em que já não se pode confiar em mais ninguém. Nossos ícones de justiça e esperança de um mundo melhor foram manchados pela corrupção. A polícia tira *selfies* com os manifestantes e depois mostra-lhes o horror de uma época onde seu cassetete era a única lei. O que é falso ou verdadeiro nas notícias que nos chegam da mídia e das ruas?

Bela é a verdade escondida que a arte revela! O Belo é o reluzir da verdade através dos meios sensoriais – dizem alguns filósofos, e eu concordo; porém... qual verdade? [...] Nós, com a Estética do Oprimido, buscamos a nossa verdade: uma Arte Pedagógica inserida na realidade política e social, e dela parte! (BOAL, 2009, p. 32)

O método boalino sempre foi atual. Mas certamente foi criado na esperança de que 1964 nunca mais se repetisse. O que nos espera para os próximos dias? Para os próximos anos? Agora falam em “adiar” as eleições de 2018. Já vimos esse “filme”... Seja como for, o pior vindo ou não, haverá sempre motivos para propor aos jovens estudantes uma experiência teatral por meio de roteirizações, se possível de encenações, pois:

O pensamento sensível, que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer. Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la, só assim surgirá, um dia, uma real democracia. (BOAL, 2009, p. 16)

Que a proposta do Teatro do Oprimido é atual, está visto. A questão que se coloca, agora, é como fazer. É possível reproduzir, tal e qual, a proposta boalina? Se novos tempos exigem novas poéticas, e se o público estudado aqui é especificamente o corpo estudantil de escolas públicas, que estratégias<sup>44</sup> usar para uma possível reedição do Teatro do Oprimido, ou de uma nova proposta de teatro das pessoas (estudantes) oprimidas? É o que veremos a seguir.

---

<sup>44</sup> Do grego *strategia*, “ofício ou comando de um general”, formado por *stratos*, “multidão, exército, expedição”, mais *agein*, “liderar, comandar”. É um termo militar, em franca referência à ditadura, não no sentido de apoiá-la, mas de apresentar a arte como movimento de resistência. Não por acaso, entre as obras de Boal, encontramos *O Teatro como Arte Marcial* (2003). A ideia é opor às baionetas dos soldados uma poderosa arma popular: a Arte.

#### 4. PRÁTICAS TEATRAIS NA ESCOLA: uma experiência, uma reflexão e uma proposta

*A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.*

Paulo Freire

Depois de isolá-las para análise, é chegado o momento de reunir as três categorias que venho desenvolvendo até aqui: Juventude, Educação (Literária) e Teatro. Destas, a primeira é o objetivo, ou melhor, o sujeito em vias de emancipar-se; a segunda, o meio que possibilita ou (normalmente) inviabiliza a sua emancipação; a terceira, uma possível estratégia.

A junção dessas três categorias é a concretização do que vimos falando sobre a dialogicidade até aqui. Como Mignolo disse ser necessário bilinguajarmos (também) o amor, peço desculpas antecipadamente se o discurso assumir outro tom de agora em diante. É que esta dissertação é fruto de um trabalho engajado em prol das juventudes, especialmente as empobrecidas. Neste caso, considero fundamentais as palavras do pedagogo dos oprimidos:

*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 [as pessoas]. Onde quer que estejam estas, oprimidas, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 1987, p. 80)*

Para organização deste, que é o capítulo principal, vou novamente proceder a uma tripartição. Na primeira seção, relato uma experiência que, iniciada na sala de aula, ganhou o pátio da escola e a visibilidade de toda a comunidade escolar (como pode ser constatado pelo vídeo postado na internet). Na segunda, traço (mais) algumas considerações em torno dos limites de uma prática de ensino literário emancipadora. O último passo (que bem merecia uma pesquisa de campo, mas, como o período de mestrado era curto, e não houve tempo hábil para apresentar o projeto de pesquisa ao comitê de ética, transformou-se em uma reflexão conceitual) nos levará, por fim, ao que se pode chamar uma proposta de resgate da palavra: o projeto de roteirização teatral como método emancipatório para jovens estudantes de escolas públicas.

#### 4.1. JOVENS PRODUZINDO LITERATURA: estudantes, emancipai-vos!<sup>45</sup>

É possível gostar daquilo que não se compreende? E daquilo que não se sente? Segundo o *Mestre Ignorante*<sup>46</sup>, torna-se emancipada aquela pessoa que assume, diante do mundo, uma atitude questionadora. O educador, neste caso, não é aquele que ensina as perguntas, mas o que estimula o questionamento. No caso da literatura na escola, como criar estratégias para que os estudantes desenvolvam o gosto pela arte escrita?

Quando o professor de literatura anuncia a próxima obra a ser lida, a queixa é geral. Mas essa rejeição, aparentemente, só se manifesta quanto aos clássicos. A literatura comercial, especialmente a fantástica, tem atraído cada vez mais o interesse da juventude, ainda mais com o sucesso das várias adaptações para o cinema. O que pode um educador com o árido Graciliano Ramos ou os eruditos Olavo Bilac e Machado de Assis contra a saga de um menino que, de vítima de *bullying* familiar, torna-se um bruxo adolescente famoso por conter a ira de um poderoso mago capaz de destruir o mundo?

O que fazer? Deixar os clássicos de lado e iniciar um novo cânone? Mas a lei que determina o currículo nacional não permite. Então é possível mesclar? Sim, mas isso não tornaria Machado, Camões ou Guimarães Rosa mais interessantes. Pelo contrário, poderia aumentar ainda mais a rejeição e o preconceito contra obras já consagradas por uma tradição literária. Talvez esteja aí o problema: os clássicos foram escritos para a apreciação de uma elite cultural. Por outro lado, a literatura comercial é um produto de consumo em massa. Que tal debater isso em sala de aula?

Em uma escola pública de ensino médio, a questão foi debatida na prática. Uma turma terceiranista de uma escola da periferia de São Leopoldo/RS partiu do capítulo sete de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, intitulado *O Delírio*. O trecho escolhido flerta com a literatura fantástica. Embora o narrador mantenha o tempo todo o controle racional dos acontecimentos e faça questão de nos lembrar que sua viagem é apenas um devaneio, o autor explora de forma genial as possibilidades narrativas de um personagem vagando pelo mundo

---

<sup>45</sup> Artigo originalmente publicado na Revista eletrônica *Bem Legal* da UFRGS. v. 6, nº 2, 2016. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-anteriores/Vol%2C6%20n.2/jovens-produzindo-literatura-estudantes-emancipai-vos>

<sup>46</sup> Joseph Jacotot, cujo método – o do Ensino Universal – foi retratado n' *O Mestre Ignorante* de Jacques Rancière (2015).

dos sonhos. Assim, foi possível estabelecer paralelos com o tipo de leitura apreciado e consumido pelos educandos.

As comparações não só despertaram na turma o interesse por uma obra do século XIX, como evidenciaram quais os públicos pertencentes a cada gênero analisado. É o que acontece quando se procuram as semelhanças: as diferenças aparecem. A curiosidade abriu o caminho para a discussão sobre o contexto sociocultural de cada época. Com que realidade Machado dialogava? Com que realidade dialogam as literaturas fantásticas de hoje? Aos poucos, foram ficando compreensíveis as imagens, a linguagem e até mesmo as ironias escritas por um dos maiores escritores da literatura brasileira.

Por outro lado, na ausência de escritores fantásticos brasileiros (dentre os lidos pelos estudantes), a análise da realidade atual ficou subjetivada, carregada de impressões particulares, pouco preocupada com o aspecto social. Esse, aliás, parece ser um traço alimentado pelos livros comerciais: muitos deles estão mais para literatura de autoajuda, convidando seus leitores a uma fuga, só que para dentro de si mesmos<sup>47</sup>. Sem entrar muito no mérito da questão, limitemo-nos à atividade. A turma foi convidada, então, a pesquisar sua realidade local e compará-la à sociedade carioca de fim do século XIX. Esse momento contou com a colaboração de professores de outras áreas (especialmente as Humanas: Filosofia, Sociologia, História e Geografia). Os resultados, em geral, foram previsíveis e guiados pelo senso comum, mas tiveram o mérito de despertar a atenção dos jovens para a relação entre literatura e sociedade.

Emancipação, diria o *Mestre Ignorante*. Ser sujeito da própria história, diria Paulo Freire<sup>48</sup>, pouco mais de um século depois e seguindo a mesma linha. Despertos para a relação entre a vida e a arte, os educandos foram convidados a expressar suas descobertas de forma literária. O desafio consistia em formular um roteiro teatral. Mas que este não fosse mera adaptação nem atualização de Brás Cubas ou um dos livros comparados a ele. As peças deveriam, ainda, observar realidades e contextos juvenis (o que foi uma forma de impedir que eles tratassem o assunto de forma genérica, abstrata, descompromissada). Ou seja, os estudantes deveriam representar suas descobertas de sala de aula e sua visão (engajada) de sociedade em forma de drama.

---

<sup>47</sup> Sem muito esforço, por exemplo, é fácil imaginar Harry Potter sendo, na verdade, uma criança que, cansada de sofrer, inventou um universo paralelo onde ele seria o salvador da humanidade. Mas entrar nesta seara seria fugir da discussão.

<sup>48</sup> Em praticamente toda sua obra, mas especialmente na que mais influenciou a educação em nosso país: *Pedagogia do Oprimido* (1968). Importante destacar a proximidade entre Jacotot e Paulo Freire. Parece até que este se inspirou naquele, reformando e americanizando o seu modelo, pelo menos no que respeita à condição libertadora da educação voltada para os pobres.

Obviamente, a atividade enfrentou o problema da relação entre aluno e ambiente escolar. Não importa o quanto o educador tente deixar a turma à vontade para criar, ela carrega em seus ombros os efeitos opressores do espaço escolar. Aliás, ao comentar o legado de Jacotot, Rancière demonstra como a educação pública, ao anunciar a desigualdade de inteligências e a consequente necessidade dos mestres explicadores, *embrutece*<sup>49</sup> as pessoas. Freire alerta para essa possibilidade quando fala da *educação bancária*. Infelizmente, esse é o modelo vigente nas nossas escolas. Presos a esta lógica, os alunos se sentem *obrigados* a realizar qualquer trabalho. Se o fazem, é porque estão acostumados a realizar as tarefas motivados apenas pela nota ao fim da apresentação. Dizer o que pensam, expor suas ideias, ou pior, *expor-se*, parece errado. Sentem que não ficarão impunes, que a diretoria os aguarda, que o professor pode se zangar e prejudicá-los...

Outro entrave foi a formação moral e religiosa. Não que isso seja propriamente uma defesa da escola, mas a formação em casa e nos templos também é embrutecedora. Alguns educandos enxergaram a realidade, mas não conseguiram analisá-la criticamente. Suas peças tenderam ao que *deveria ser*, não ao que *é de fato*. Ora, recriar a realidade não é exatamente um problema. Porém, relegaram ao sobrenatural ou às inverossímeis soluções imediatas (variações arbitrárias de caráter, mudanças de rumo repentinas e outros recursos *deus ex machina*) para resolver os conflitos condutores de suas tramas. Para eles, importava mais o final feliz (e quanto mais reforçasse suas crenças, melhor) do que a análise crítica da sociedade.

Mas sempre há um ou outro trabalho que tende a corresponder ou superar as expectativas. Entre as peças produzidas, uma chamou bastante a atenção. Tanto que foi encenada a pedido dos próprios estudantes e teve a participação do professor e artistas de outras turmas. A trama consistia em um jogo de xadrez. O cenário era um tabuleiro. O protagonista, um peão tentando derrubar o rei. As outras peças do jogo também possuíam função bem delimitada. Os cavalos representavam o exército; as torres, as ciências; os bispos, a religião. As damas se destacavam por trabalhar em conjunto (eram irmãs) e apoiarem o peão (na verdade, eram elas as mentes pensantes por trás da revolução). Enfim, o roteiro é riquíssimo e está disponível, na íntegra, por meio da internet<sup>50</sup> e como anexo a este trabalho.

Haverá críticas quanto à estrutura e incoerências no desenvolvimento do esquete, mas isso faz parte do jogo do embrutecimento: anunciar a desigualdade das inteligências e afirmar a necessidade do explicador, ou seja, do especialista, cuja missão é diminuir o abismo entre o

---

<sup>49</sup> Termo empregado em *O Mestre Ignorante*.

<sup>50</sup> Cf. em: <https://www.youtube.com/watch?v=VdUirvwidTg>



ignorante e o conhecimento; abismo este que é aberto pelo próprio especialista, garantindo assim seu poder de influência sobre os que “precisam” de sua orientação. Justo é, porém, lembrar que se trata de um trabalho desenvolvido por leigos em artes dramáticas e partícipes de um sistema de ensino deficitário, onde não se tem dificuldade somente com as letras, mas também matemáticas e outras ciências. O importante – e a isso devemos nos ater – é perceber como esses jovens conseguiram, através da literatura, expressar sua visão de mundo, a partir de sua realidade local.

Como diria, mais uma vez, Joseph Jacotot: O importante é verificar se esses jovens conseguiram dizer sua própria palavra. Sem dever nada à visão crítica machadiana, os autores aliaram a proposta contida em *Brás Cubas* à narrativa empolgante dos livros fantásticos que povoam suas mochilas e cabeceiras. O final é surpreendente e perfeitamente verossímil no campo da luta de classes. A história faz lembrar Paulo Freire: “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor” (*apud* BIAGOLINI, 2013, p. 66). Fato ainda mais curioso quando se observa que os estudantes não o leram e pouco sabem sobre ele. No melhor estilo “inimigos do rei”, a crítica à religião, ao exército e até mesmo à inoperância da comunidade científica, atrelada à vontade da coroa, é tão ácida quanto a que eles mesmos puderam sentir na obra inaugural do realismo brasileiro. Mas tem um toque especial: Machado criticava a partir de sua realidade aristocrática; esses jovens falaram desde a sua realidade de periferia (representada pelo peão).

As mulheres... Em Machado de Assis, elas são fortes e destemidas. Virgília é quem mantém a razão quando suspeita estar grávida de Brás Cubas. É ela quem conduz o *affair* dos dois. Antes disso, Marcela o faz gastar boa fortuna (onze contos de réis). Eugênia, a flor da moita, é quem decide interromper o relacionamento quando o Brás tenciona fazê-lo, mas hesita. Aqui, quem decide os movimentos da revolução são as damas irmãs. Mesmo o audacioso peão não se move sem que elas mantenham o controle da situação. Sua determinação é tanta que uma delas (não por acaso a que nutre sentimentos correspondidos pelo protagonista) sacrifica sua vida pela causa. Elas têm a história na mão, pelo menos até o inesperado desfecho, que também as surpreende.

O final é que destoa um pouco da obra. Quando a última fala do peão já anunciava o fim da história, surgem novas personagens para um terceiro ato. É o vício do explicador. Isso só reforça a tese de que aprendemos pelos exemplos e pela repetição. Como alunos, os jovens estão dia após dia sendo convencidos de que o conhecimento é transferido de mentes iluminadas para criaturas necessitadas de esclarecimento. Quando têm a oportunidade de partilhar seu saber, também eles consideram seu dever explicar a mensagem para a plateia. Como havia sido

proibido o narrador (justamente para se evitar explicações), arrumaram um jeito de fazê-lo por meio de personagens. O episódio, entretanto, não chega a comprometer o espetáculo. Mas mostra o quanto está entranhado em nós o germe da prepotência que subestima a inteligência alheia. No fundo, subestimamos nossa própria capacidade. Toda explicação é também um pouco de insegurança. Em todo caso, isso não é algo que comprometa mesmo, nem a apresentação, nem o exercício de emancipação e autonomia.

O que esses jovens perceberam sobre o fazer literário é o que realmente vai ficar de toda a atividade. Quiçá, lançarão um olhar mais crítico, seja às obras clássicas, seja à sua preciosa literatura fantástica. Talvez algum deles siga a carreira de escritor. Em todo caso, todos puderam experimentar o valor do saber que traziam, ao relacionarem o que traziam de seu mundo com a leitura de *Memórias Póstumas*. Além disso, eles viram que há uma possibilidade de emancipação quando ocupam o lugar dos autores e fazem com que sua voz seja ouvida.

#### 4.2. CONSIDERAÇÕES EM TORNO DOS LIMITES DE UMA PRÁTICA EMANCIPATÓRIA

O que acabo de relatar mostra a distância entre a pré-disposição do educador em trabalhar uma proposta de ensino emancipadora e sua efetiva realização. Entre os percalços está, como diria Rancière, a *vontade* do educando. Quem intenta trilhar por esse caminho precisa de uma boa dose de imaginação e paciência.

Em primeiro lugar, é necessário vencer a ansiedade. Os primeiros passos são normalmente incipientes. O estudante não está preparado para perguntas como: “O que você vê? O que você pensa sobre o que vê?” E principalmente: “O que você pensa *fazer a respeito* do que vê?” As primeiras experiências com a metodologia do Mestre Ignorante tendem a causar pânico nos jovens e frustração nos mestres em transição<sup>51</sup>. O mais difícil, pelo menos para o educador, talvez seja aprender esta lição de Jacotot.

---

<sup>51</sup> Isto é, que buscam superar a formação embrutecedora que tiveram. Não seria adequado, hoje, chamar um mestre de ignorante porque, via de regra, é necessário estar habilitado, isto é, formado para ministrar uma disciplina. Se bem que, na realidade precária em que se encontram as escolas públicas, enfrentando, entre outras coisas, a falta de profissionais, não é raro ver advogados ministrando história, professores de língua portuguesa ensinando inglês, químicos se aventurando em física e biologia, historiadores às voltas com mapas geográficos... São os percalços do caminho. Recriminar aqui colegas educadores que se submetem a essa prática seria negar a regra de ouro da pedagogia de Jacotot, que visava qualquer relação de ensino-aprendizagem, dentro ou fora da escola. A esses talvez caiba o título de *mestres ignorantes*. Em todo caso, o que interessa é pensar como a pessoa educadora, inserida em um mundo real, com limitações reais, pode vir a ser também um mestre emancipador, alguém que se desloque do papel de explicador, embrutecedor, para emancipar o outro e se emancipar.

Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender *porque* a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem. (RANCIÈRE, 2015, p. 37).

Como assim “aprender nada”, se o sistema educacional é todo pautado por conteúdos curriculares? Pode o professor fazer progredir um aluno “preguiçoso”? Quantas explicações terá ele que dar à direção da escola e ao seu contratante, isto é, ao Estado? Impossível, inimaginável, impraticável... Entretanto, é a máxima do *Ensino Universal*: o indivíduo emancipado aprenderá o que *quiser*.

Isso não quer dizer que Jacotot é o precursor da recente reforma do Ensino Médio. A propaganda de que o jovem poderá escolher em que área do conhecimento aprofundar seus estudos é – para dizer o mínimo – ilusória. A começar pelo fato de que foi votada às pressas (por ser MP), sem consulta popular, sem dialogar com as principais categorias envolvidas (pais, jovens, educadores, sindicatos, escolas...), passando pela sua similaridade com o sistema de ensino profissionalizante do período militar<sup>52</sup>, tudo isso, aliado ao já citado Escola Sem Partido, demonstra o quanto essa proposta está longe de ser emancipadora.

Esse, inclusive, é um problema sério. Em vez de emancipar, a escola trata cada vez mais de embrutecer os jovens. O trabalho de um mestre em transição é, por vezes, solitário, quando não velado (algumas direções de escola adotam políticas severas de padronização de planos de aula). Não há nenhum interesse político na autonomia dos pobres. Apertar botões e parafusos, carregar peso, vender sapatos, entregar recados e encomendas são atividades que – segundo a elite – não requerem muita inteligência. Porque humilde, a classe trabalhadora parece fadada à ignorância. Mas, parafraseando um pensador argentino: “Ninguém é embrutecido porque é pobre. A pessoa empobrece porque foi embrutecida”.<sup>53</sup>

Por outro lado, emancipar não é aceitar que o educando faça *qualquer* coisa. O jovem – como qualquer pessoa – tende a seguir a lei do menor esforço. Por isso, não se pode aceitar a primeira resposta, feita de qualquer jeito para se livrar do exercício. Tal é o caráter de um professor liberalista ou licenciado, diria Paulo Freire. É preciso forçar o estudante a dizer o que

---

<sup>52</sup> Paulo Freire acompanhou do exílio a promulgação da LDB nº 5.692/71. Foi uma época de industrialização acelerada, conhecida como “milagre econômico”. Os militares alegavam que era necessário pensar um sistema de ensino voltado para o desenvolvimento do país. Na prática, o mérito do “2º grau”, de formação técnica, foi atender à demanda da indústria por mão de obra e conter a demanda dos estudantes por vagas no ensino superior (o ensino profissionalizante tinha caráter compulsório, isto é, dispensava o *técnico* de cursar o “3º grau”).

<sup>53</sup> A frase original: “Ninguém é excluído porque ele ou ela é pobre. Empobrece porque foi excluído.” (MIGNOLO, 2003, p. 244)

pensa, diria Jacotot. Como exemplo, cito um dos principais documentos do MEC, que, ao simplesmente desautorizar um Drummond com base em argumentos pré-conceituais, isto é, formados antes mesmo da experiência de leitura, prestou grande desserviço à educação literária:

Solicitamos que alunos separassem um bloco de textos, que iam desde poemas de Pessoa e Drummond até contas de telefone e cartas de banco, textos literários e não-literários, de acordo como são definidos. Um dos grupos não fez qualquer separação. Questionados, os alunos responderam: “Todos são não-literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola.” E Drummond? Responderam: “Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?” (PCNEM, 1999, p. 137-138)

Os responsáveis pelo experimento ainda se congratularam: “Quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas quase sempre surpreendentes.” Esqueceram-se, porém, que se omitir, acolhendo sem a devida análise crítica a opinião do educando, não é valorizar o que ele pensa. Tal atitude contraria frontalmente uma velha máxima de Paulo Freire, para quem “a programação educativa é *dialógica*” e, por isso, os “educadores-educandos” também têm o direito de participar dela, “como seres da transformação e não da adaptação” (FREIRE, 1987, p. 115-116). Dito de outra forma: “Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas *dialogar* com ele sobre a sua *e a nossa*. [...] É na realidade *mediatizadora*, na consciência que dela tenhamos, *educadores e povo*, que iremos buscar o conteúdo programático da educação.” (FREIRE, 1987, p. 87 – grifos meus). O educador dialógico, certamente, tem a obrigação de escutar seus educandos, mas não haverá diálogo se só o ponto de vista de um dos lados se sobressair. Omitir-se no debate apenas inverte a posição da pessoa opressora e da oprimida.

A questão não é quem deve ser lido: se Drummond ou Ramalho. Este também não seria aceito pelos jovens de hoje. Mas suponhamos que se tratasse de Luan Santana. Ia ser “legal” até um determinado momento. Entretanto, o problema da obrigatoriedade da leitura como exercício escolar, aos poucos, iria colocá-lo no mesmo patamar dos “chatos” da literatura canônica. Segundo, mais uma vez, um dos nossos principais referenciais teóricos, é necessária uma conscientização, tanto do educador-educando quanto do educando-educador, “que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara [as pessoas], no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (FREIRE, 1987, p. 114). Assim, antes de debater o que são textos literários e não-literários, por exemplo, os educadores deveriam ter em mente que:

A ausência de referências sobre o campo da literatura e a pouca experiência de leitura – não só de textos literários como de textos que falem da Literatura – fazem com que os leitores se deixem orientar, sobretudo, por seus desejos imediatos, que surgem com

a velocidade de um olhar sobre um título sugestivo ou sobre uma capa atraente. (OCEM, 2006, v. 1, p. 61)

Isso significa levar em conta a realidade juvenil na elaboração do conteúdo programático de educação literária. Por outro lado, são esses desejos imediatos, incentivados pela sociedade de consumo, que impedem o aprofundamento do debate. Educadores, por um lado, recriminam os jovens por preferirem HQs e *Fanfics* a Guimarães Rosa ou Clarice Lispector. Estes, por sua vez, leem o que, primeiro, não tiver caráter obrigatório, e que, depois, obedeça de preferência aos moldes estéticos estabelecidos pelas tramas *hollywoodianas*<sup>54</sup>: divertidos, por vezes ilustrados e movidos a ação, fantasia, suspense, ou romances melosos. Nada contra os gêneros, desde que, com eles, educadores e educandos possam usufruir *dialogicamente* de uma leitura emancipadora.

Do ponto de vista do investigador importa, na análise que faz no processo da investigação, detectar o ponto de partida dos [seres humanos] no seu modo de visualizar a objetividade, verificando se, durante o processo, se observou ou não alguma transformação no seu modo de perceber a realidade. (FREIRE, 1987, p. 99)

Nesse sentido, romances policiais e literatura fantástica parecem ser um meio-termo interessante. Se a BNCC não os contempla<sup>55</sup>, nada prescreve, por outro lado, que os impeça de serem lidos *lateralmente*, ou melhor, *transversalmente*<sup>56</sup>.

Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos. (BNCC, 2017, p. 65)

Se isso reforça, de um lado, a tendência à dissolução da literatura, enquanto disciplina, em outras da área de linguagem, de outro, nos remete à necessidade de se cultivar um hábito. Um hábito que une escritores e recepção (especializada ou não). Um hábito que ainda hoje *seleciona* o público. O hábito da leitura. E mais: o hábito da leitura como fruição estética. Se o primeiro contato com ela é num ambiente de coerção, fica certamente mais difícil cultivá-la,

<sup>54</sup> Não no sentido literal, mas como símbolo da tal cultura invasora de que falam Freire e Boal.

<sup>55</sup> A exemplo dos PCNEM, a BNCC entende a literatura como parte da disciplina de língua portuguesa, embora, ao contrário daqueles, dedique algumas linhas à importância da fruição estética.

<sup>56</sup> Em que pese o valor revolucionário dos adjetivos *lateral*, *periférica* e *marginal*, prefiro usar um dos conceitos *trans-* que este trabalho desenvolveu. Além disso, o termo reflete melhor a proposta, que é de, nas condições estipuladas pelo *Pensamento Liminar* de Walter Mignolo, dialogar com as obras canônicas.

ainda mais se falta ao educando a possibilidade de exercê-la em outros ambientes. Em *Como e porque sou romancista*<sup>57</sup>, José de Alencar descreve a seguinte cena:

Afora os dias de sessão, a sala do fundo era a estação habitual da família.

Não havendo visitas de cerimônia sentava-se minha boa mãe e sua irmã D. Florinda com os amigos que pareciam, ao redor de uma mesa redonda de jacarandá, no centro da qual havia um candeeiro.

Minha mãe e minha tia se ocupavam com trabalhos de costuras, e as amigas para não ficarem ociosas as ajudavam. Dados os primeiros momentos à conversação, *passava-se à leitura e era eu chamado ao lugar de honra*.

Muitas vezes, confesso, essa honra me arrancava bem a contragosto de um sono começado ou de um folguedo querido; já naquela idade a reputação é um fardo e bem pesado.

*Lia-se até a hora do chá*, e tópicos havia tão interessantes que eu era obrigado à repetição. Compensavam esse excesso, as pausas para dar lugar às expansões do auditório, o qual desfazia-se em recriminações contra algum mau personagem, ou acompanhava de seus votos e simpatias o herói perseguido.

Uma noite, daquelas em que eu estava mais possuído do livro, *lia com expressão* uma das páginas mais comoventes da nossa biblioteca. As senhoras, de cabeça baixa, levavam o lenço ao rosto, e poucos momentos depois não puderam conter os soluços que rompiam-lhes o seio.

Com a voz afogada pela comoção e a vista empanada pelas lágrimas, eu também cerrando ao peito o livro aberto, disparei em pranto e respondia com palavras de consolo às lamentações de minha mãe e suas amigas.

Nesse instante assomava à porta um parente nosso, o Revd.º Padre Carlos Peixoto de Alencar, já assustado com o choro que ouvira ao entrar – Vendo-nos a todos naquele estado de aflição, ainda mais perturbou-se:

- Que aconteceu? Alguma desgraça? Perguntou arrebatadamente.

As senhoras, escondendo o rosto no lenço para ocultar do Padre Carlos o pranto e evitar seus remoques, não proferiram palavra. Tomei eu a mim responder:

- Foi o pai de Amanda que morreu! Disse, mostrando-lhe o livro aberto.

[...]

Foi essa leitura contínua e repetida de novelas e romances que primeiro imprimiu em meu espírito a tendência para essa forma literária que é entre todas a de minha predileção?

(José de Alencar, 1893 – grifos meus)

Lia-se à casa de José de Alencar. Lia-se por diversão, por prazer, lia-se como atividade rotineira e recreativa, lia-se porque, em sua casa, havia o hábito de ler. “A fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.” (CANDIDO, 2011, p. 193). Conforme bem observou Sanseverino:

Como ler é uma forma de atuação, sempre que lemos, respondemos ao texto lido (assim também quando vemos um filme ou ouvimos uma canção). Choramos ou rimos. Cantamos juntos. Viramos o rosto para não ver uma cena repugnante. Ficamos indignados ou siderados com uma história. Precisamos passar adiante e contamos para

<sup>57</sup> Autobiografia escrita em forma de carta, em 1873, mas publicada só em 1893, pela Tipografia Leuzinger. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000311.pdf>

outra pessoa. Nesse sentido, uma aula de literatura acontece de modo pleno quando lemos livros e falamos deles. (SANSEVERINO, 2017)

O problema é que não falamos, os estudantes não falam; não de livros. Com o *boom* do cinema contemporâneo, especialmente a releitura das mitologias de super-heróis, já lá se vão mais de vinte anos em que algumas gerações se habituaram a esperar pelos filmes, em vez de ir aos livros (e mesmo às HQs). Quando o educador propõe uma leitura, os jovens logo perguntam se já saiu algum filme contando a história. Drummond ainda é chato, mas só porque a festa acabou, a luz apagou, o povo sumiu, a noite esfriou, o dia não veio, como não veio a utopia, e nem assim o José foi capaz de enfrentar os terroristas malvados que ameaçavam dominar o planeta. Ironicamente, *Dom Casmurro*, *O Cortiço*, *Grandes Sertões: Veredas* e tantos outros “clássicos” nunca estiveram tão acessíveis. Quantos anos de luta para garantir o direito a uma fruição que agora se satisfaz *catarticamente* com uma capa, uma máscara, um arco ou um bracelete. Nada contra as histórias bem contadas, de efeitos visuais surpreendentes e até com apelos significativos de empoderamento de classes oprimidas (caso da Mulher Maravilha, por exemplo). Mas é como Sanseverino falou:

A ficção nos traz um modelo de inteligibilidade, em que se definem os agentes (homem político, que tem voz, etc.), o que é possível dizer (e como dizê-lo), o que é possível mostrar (e como mostrá-lo), etc. De certo modo, a narrativa pressupõe a configuração de uma ordem (um mundo) para o narrador e também para seu interlocutor. Essa ordem (personagem, causalidade, verossimilhança, temporalidade, espaços de atuação, etc.) nos transmite de geração a geração, por exemplo, aqueles que podem ser protagonistas, ter direito à ação ou à fala, e aqueles que serão meros ajudantes. (SANSEVERINO, 2017)

Mesmo nos papéis de protagonistas, os jovens sempre ocuparam um espaço neutro, ou melhor, neutralizado – ainda que sob uma aparente importância – na sociedade. A jovem Ever Katniss, por exemplo, dos Jogos Vorazes. Mais rebelde, indomável, corajosa e empoderada impossível. Mas nunca foi membro efetivo da cúpula que pensava a resistência. Diziam-lhe descaradamente que ela era o tordo, o rosto da revolução. Um papel importante, mas de mera figuração, que ela concordou fazer. Tinha entrado na arena só para salvar a vida de sua irmã (que depois morreu). Queria matar o Snow, não porque fosse um ditador, mas porque a obrigou a participar de uma competição mortal (duas vezes). Teve sua chance, mas preferiu matar a líder da resistência, quando viu que esta também realizaria os Jogos Vorazes, só que com crianças da Capital. Coin era uma oprimida cuja educação não foi libertadora e, por isso, dava sinais de que, assumindo o poder, seria outra opressora. Isso justifica a ação da jovem guerreira, no livro e no filme. Mas a mensagem é significativa. Não escolha a esquerda, nem a direita; na política ninguém presta. O melhor a fazer é ficar em casa, ter filhos e um jardim.

Conforme vimos com Bourdieu (1983, p. 112), os *velhos* dão aos jovens o destaque que estes “merecem”, desde que fique reservado a eles – os *velhos* – o cetro do poder. Mas como seria, então, uma história contada pelos jovens?

No caso relatado na seção anterior, um grupo de estudantes de escola pública foi o agente de sua leitura e pôde experimentar – verificar, na verdade – o reconhecimento, perante a comunidade, da igualdade e do direito à voz. Daí deriva um aspecto importante. Fica evidente que, de um lado, esses jovens possuem saberes, e que, de outro, esses são conhecimentos marcados pela família, pela religião, pelo mercado, pelos jogos de aceitação e inclusão em um grupo social. Isso revela seres possuidores de uma história, uma história que deveria ser contada. Mas revela também um conjunto de realidades construídas em condições de vulnerabilidade social. São realidades até vistas nos livros escolares, mas sempre discutidas como um problema distante. É um incrível paradoxo o da invisibilidade juvenil: fala-se deles, na presença deles, sem que ninguém perceba ou indique que o assunto se remete a eles.

Esse, aliás, é o grande problema da memorização mecânica. Em vez de pronunciar, decoramos o mundo. Decorar deveria ser guardar na memória e integrar à própria subjetividade, mas acabou se tornando esquecimento. Deve ter a ver com o modo como guardamos as coisas, hoje, e depois não achamos mais. O aluno decora para a prova, e, no dia seguinte, já não lembra uma linha do que escreveu. O professor decora para a aula e, no ato, não permite que lhe façam nenhuma pergunta porque, se tiver que sair do *script*, como vai se achar depois?

O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm a ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto. (FREIRE, 1996, p. 27)

Uma realidade apontada várias vezes cai no esquecimento, é já sabida de cor e, por isso, ignorada, mesmo que esteja diante de nossos olhos. Assim acontece com todas as pessoas, as que lecionam e as que aprendem, na maneira como leem o mundo e a si mesmas. Porque não se reconhecem na realidade que vivem – ou melhor, vivem-na como se outras fossem – buscam nessa outra a construção de sua identidade. “A juventude, assim como todos os demais grupos sociais, também se inspira no passado, nas tradições e na memória social para resgatar aquilo que lhe interessa na atualidade” (VIANA, 2015, p. 35). Ao terem espaço para dar vazão ao seu trabalho e à sua voz, os jovens acabam por ecoar o que poderíamos chamar, com Boal e Paulo Freire, de discurso invasor.



O resultado é interessante, por um lado, porque a realização da proposta mostra como as contradições sociais aparecem dentro dos muros da escola. Há uma tensão, um conflito social e de valores, que se mostra e põe em questão a concepção romântica de uma escola harmônica e homogênea. “Na cultura juvenil está presente a cultura geral da sociedade, mas também sua cultura específica e assim se mescla tradição e modernidade, o novo e o velho, o passado, o presente e o futuro.” (VIANA, 2015, p. 35)

Ainda segundo Viana, há duas tendências político-culturais atualmente em jogo na sociedade. Pensá-las contribui para entendermos as permanências e rupturas da juventude. Uma é a concepção romântica do mundo, que “pretende congelar o tempo, conservar as tradições, as relações sociais tradicionais, condenam o progresso, o novo, etc.” A outra é a concepção iluminista, que “por sua vez, busca superar as tradições, o passado, e fazer a apologia do novo, do progresso, da tecnologia, símbolo da inovação”. Embora conservador, o romantismo “possui um potencial crítico, que é quando entra em choque com as ideologias do progresso e as apologias da sociedade capitalista”. Já o iluminismo, enredado em sua própria concepção de progresso, “não possui um grande potencial crítico em relação ao desenvolvimento social contemporâneo, ficando mais ao nível da apologia”.

Essas tendências acabam influenciando a juventude, sendo que esta, em sua maioria, tende a se alinhar com a concepção iluminista e apenas alguns de seus segmentos se aproximam do romantismo. [...] No entanto, em uma análise teórica da cultura é preciso superar tanto uma quanto a outra. (VIANA, 2015, p. 36)

E assim, como se fosse um *loop* infinito, voltamos à questão do opressor que habita em nós. A diferença é que agora descobrimos não haver apenas um, mas dois opressores lutando “dentro” de nós e de nossos jovens. Daí as contradições nossas de cada dia.

Uma alternativa para enfrentar o problema é a *práxis* freireana, isto é, atuar e refletir. À *Mestre Ignorante*, insistir com os educandos: “O que você vê? O discurso invasor está aí. Sua aplicação, em nosso contexto, nossa realidade, traz libertação ou nos aprisiona ainda mais?” Segundo o autor da *Pedagogia do Oprimido*: “Um trabalho verdadeiramente libertador [...] propõe aos oprimidos os *slogans* dos opressores, como problema, proporcionando-se, assim, a sua expulsão de ‘dentro’ dos oprimidos.” (FREIRE, 1987, p. 85). É nosso dever, como pessoas educadoras, criar *com* os educandos as condições para que eles possam pronunciar sua palavra, que possam pronunciar o mundo. “Dizer a palavra não é privilégio de [algumas pessoas], mas direito de [todas as pessoas]. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.” (FREIRE, 1987, p. 78). É preciso falar *com*.

O processo emancipador, no fundo, é um grande projeto de alfabetização, uma proposta pedagógica de letramento, que torna o ensino literário indispensável na vida dos jovens. “A literatura aparece como resistência ao defender a imaginação e a possibilidade da ficção de mostrar outros mundos possíveis e nos permitir o desenvolvimento da empatia com outras pessoas e outras realidades.” (SANSEVERINO, 2017). Pronunciar outro mundo possível, fictício, permite que, no limite, superemos a atitude memorizadora com que lemos passivamente o mundo real.

Mas, justamente por ser processo, este não depende somente da motivação da pessoa educadora. É necessário que, “subordinado, embora, à prática ‘bancária’, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o ‘imuniza’ contra o poder apassivador do ‘bancarismo’.” (FREIRE, 2006, p. 25). E aqui está um grande problema. O jovem educando pode até gostar do “sôr” ou “sora”, mas é o sistema como um todo que o oprime. O estudante se sente sufocar só pelo fato de estar na sala de aula, no prédio escolar. A rua chama. “Sôr, vamos ter aula lá fora hoje!” Sua rebeldia é usada, não para transformar o estudo em algo divertido, interessante, mas para romper completamente com a possibilidade de aprender. A pessoa educadora se vira em mil peripécias para chamar a atenção de seu público, mas se esquece de que ele está cansado de conviver com uma situação que é resultado de anos de descaso com a educação, seja por falta de merenda, falta de manutenção predial, falta de profissionais, falta de salário...

Como reverter esse quadro? Paulo Freire fala em *conscientização*. Ora, até algumas gerações atrás, convencia-se pelo discurso. A virtualidade das relações implodiu com essa prática. Tudo hoje é descartável, inclusive o outro. Se o “blábláblá” do “sôr” não “tá legal”, um fone de ouvido resolve. Mais do que nunca é preciso aprender a lição do Mestre Ignorante e deixar o educando “a sós” com o livro, sem mediadores. Ficar de lado, apreciando a paisagem. Silenciar mesmo. O silêncio, aliás, incomoda. Jovens impedidos de usar os fones que o digam. Em algum momento, alguém – quem estiver mais incomodado – irá falar. Nessa hora, é importante ouvir e saber valorizar as contribuições. “Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando.” (FREIRE, 2006, p. 29)

O senso comum é superado pelo diálogo. Debater, não bater de frente. “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.” (FREIRE, 1987, p. 79). Eis a máxima do bilinguajamento de que falamos em outro capítulo.

Quando os jovens começarem a falar, melhor do que “corrigi-los”, a verdadeira atitude de amor é problematizar suas falas. E deixar que problematizem as nossas também. E, de preferência, que ambos nos eduquemos no exercício da problematização.

Em educação literária, problematizar passa longe de saber o nome de autores e discutir que nuances fazem este ou aquele livro pertencer a esta ou aquela escola literária. Isso é prática memorizadora. Ninguém aprende. Ler *Senhora*, entender por que Aurélia deveria, ao final, cair de joelhos, necessariamente, aos pés de Seixas, ter a possibilidade de discordar e pensar outro final possível, buscar na ficção (lendo ou produzindo) soluções para os problemas da vida real, isso é criar e recriar o mundo (além do mais, é uma prática bem mais interessante e educativa).

E se não houver um novo final? E se os jovens acharem que não há nenhum problema com a capitulação de Aurélia? Ou pior... E se os jovens virem, de fato, um problema, mas chegarem à conclusão de que não há nada a se fazer? Vivemos particularmente uma era de desilusão e desesperança. Já não é tão fácil acreditar em utopias. Por outro lado, criar do nada, de fato, é uma impossibilidade. Se rompermos com o mundo que está aí, o que nos sobra? Vimos com Freire e Boal que a solução não está na ruptura, nem na permanência, mas na superação dos sistemas, e que esta deve ser feita a partir das pessoas oprimidas. Todavia, Viana faz outro alerta: “As tradições populares devem ser objeto, não de apologia ou recusa total, mas sim de resgate dos seus elementos críticos, potencialmente contestadores da sociedade moderna e de crítica de seus elementos conservadores.” (VIANA, 2015, p. 37). Quem quer lutar a favor do jovem marginalizado, silenciado, como dos pobres em geral, precisa incentivar esse resgate, mas, ao mesmo tempo, assumir que “as tradições populares devem ser compreendidas como manifestações da consciência contraditória”. É possível que alguns jovens defendam a submissão de Aurélia. O que fazer?

Nesse sentido, pensar um projeto como o que proporei a seguir não é pensar a perfeição, mas abrir espaço para que as tensões e as diferenças sociais venham à tona e possam ser conhecidas, ainda que alienadamente reproduzidas, ou criticamente contestadas. Mesmo que possa gerar frustração no educador e nos educandos, é também um momento importante do aprendizado: o conhecimento dos limites e das restrições reais que devem ser vividas, conhecidas pela reflexão crítica, para que possam ser questionadas e transformadas.

#### 4.3. UMA PROPOSTA EMANCIPATÓRIA

Tendo já demonstrado, ainda que superficialmente, a importância da emancipação juvenil, bem como a influência – senão a necessidade – da arte e da literatura nesse processo de

libertação de pessoas oprimidas, no dia a dia como na escola, por meio de exemplos bem-sucedidos de resgate da palavra através de métodos revolucionários, cumpre agora alcançar um último objetivo: estabelecer a roteirização teatral como (um dos) método(s) emancipatório(s) de jovens estudantes secundaristas de escola pública.

Antes de qualquer coisa, dizer que a inspiração para esta proposta surgiu de um curso igrejeiro. Porém, o que ora segue – importantíssimo frisar! – não tem a menor pretensão de reproduzir uma experiência religiosa, tampouco é meu desejo realizar um trabalho piegas. Mas – convenhamos – as linhas que dividem o estudo literário dos textos bíblicos (linguagem, estilo, gêneros...) de um estudo literário convencional (escolar) são muito tênues.

Tempos atrás, eu e alguns parceiros (ONGs e instituições religiosas) realizamos cursos de Teatro e Bíblia em algumas comunidades em situação de vulnerabilidade social. Percorremos várias regiões do Rio Grande do Sul. O método era o da Educação Popular. Logo, estávamos nós às voltas com a Pedagogia e o Teatro do Oprimido. Todavia, nem aqueles cursos reproduziram meramente a metodologia boalina, nem a presente sistematização pretende reproduzir, tal e qual, essa rica experiência pastoral.

Uma atividade em especial, numa comunidade católica romana, convenceu-me de que precisava expulsar o opressor de “dentro” de mim. Depois de eu passar uma manhã inteira falando sobre as implicações sociais da comunhão, à tarde o educador teatral conduziu o encontro. Ele pediu que a turma se dividisse em duplas. Cada par deveria fazer uma *cena congelada*, interpretando com seus corpos o que, para eles, significavam as palavras que lhes eram ditadas (uma por vez). Quando ele disse “comunhão”, todos (e todas) interpretaram um padre pondo uma hóstia na boca de uma pessoa ajoelhada. Nada, nenhum indício da dimensão social comunitária, da qual eu falara havia poucas horas, ficou registrado no imaginário deles. Eu havia falado a eles a partir de mim, do que eu acreditava, como educador, mas também como pessoa com uma experiência particular de fé. Obviamente, o meio teve sua parcela de influência. Estávamos num salão paroquial. Talvez, se ambientados numa escola, suas reações pudessem ser outras. Mas o fato é que em nenhum momento eu os escutara, logo, não partira de sua realidade, logo, também não me ouviram.

Esse apassivamento do aprendiz, a sua objetivação (que nega sua subjetividade), aqui percebido como um fato que extrapola os limites da escola, já foi discutido nos capítulos (e seções) anteriores. Mas talvez seja importante ressaltar, ainda, outro aspecto da educação *antidialógica* ao qual pouco se dá valor.

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase

exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino quase sempre lamentavelmente entendido como transferência de saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. (FREIRE, 2006, p. 43-44)

Educadoras e educadores costumam se frustrar constantemente com os resultados de suas avaliações. Procuram alternativas para atrair o interesse de seus alunos, mas quase sempre esbarram nas limitações do currículo escolar. O ensino literário, por exemplo, mantém uma linguagem distante dos jovens. Não pelo que diz, ou sobre quem diz. Tanto faz se é Machado de Assis, Paulo Coelho ou Suzanne Collins<sup>58</sup>. O problema não está em sobre quem falar, mas no falar *sobre*. Na metodologia freireana, como já vimos, importa falar *com*. Todavia, como podem os jovens estudantes falar sobre (ou *com*) autoras e autores que mal conhecem?

Outra questão: Parece um dilema fazer os jovens gostarem do cheirinho do papel quando um mundo digital se *oferece* “livremente” a eles. Na seção anterior, sobre os limites que se impõem a uma educação emancipadora, falei sobre a dificuldade de desenvolver atividades em que os jovens leiam. Eles não possuem o hábito; preferem músicas (eletrônicas), *games* e cinema. Lembro-me, por outro lado, de quando fui alfabetizado. Quantos cadernos de caligrafia preenchi. Não podia fazer o “O” sem o bonezinho, nem o “A” sem as trancinhas. Todo mundo tinha que escrever igual, pois havia um *jeito certo* de desenhar as letras, um traço certo, começando da esquerda para a direita e de baixo para cima. O mundo se abre hoje a novas possibilidades, alternativas antes inimagináveis, e isso parece afetar alguns professores, que se ressentem por ver seus alunos usufruindo das oportunidades que eles não tiveram. Não é esse o caso aqui. O que estou pondo em xeque é como superar essa nova modalidade *catártica* (como diria Boal), *alienadora* (Paulo Freire), *embrutecedora* (Jacotot), *colonial* (Mignolo *et al.*), ou como queiram chamar, imposta pelo bombardeio do império audiovisual estadunidense como “a” cultura universal.

Começemos pelo que dizem as *Orientações Curriculares*: “Podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o.” (OCEM, 2006, v. 1, p. 55). Por algumas razões já devidamente apresentadas ao longo desta dissertação, sabemos que os estudantes não fruem... Pior: sequer sabem o que é *fruir* uma leitura canônica.

---

<sup>58</sup> Não se trata de nivelar as obras literárias dos referidos autores, como se não houvesse diferença de qualidade. Neste momento, importa o primeiro passo (emancipador), que é estabelecer uma condição de leitura em que o jovem tenha direito a voz. Neste sentido, ler deixa de ser apenas a reação emocional e solitária ao que foi lido e passa a ser uma tradução em palavras, responder e dialogar sobre a obra lida. Assim, pelo diálogo, a obra vai se desvelando para os interlocutores, vai ganhando pertinência no nexos que cada aprendiz constrói entre o que vai lendo e a sua experiência de mundo.

Consideram a pomposa obra *Casa-Grande & Senzala* um objeto estranho, um ser completamente desconectado de suas vidas. O caminho para fazê-los enxergar, no livro, a sua realidade é, na maioria das vezes, tão incipiente que os educadores acabam se contentando com qualquer coisa que o educando apresente, *desde que apresente*.

Mas... E se invertêssemos a ordem? E se começássemos pela realidade dos educandos? Se eles falassem de suas vidas, seu dia a dia, que dificuldades enfrentam, o que pensam do mundo, da pena de morte, das cotas em universidades, dos direitos da mulher... E se, após visualizarem sua realidade e se perceberem nela, eles elegessem pelo menos um assunto para analisar criticamente, isto é, à luz de números, dados, fatos, reportagens, etc., e não somente pelos casos que já viram ou ouviram falar? E se, depois disso, eles comentassem em que livro, filme, música, HQ, fanzine, mangá, ou qualquer outro gênero fictício, já viram/ouviram/leram sobre o que acabaram de descobrir? E se, depois disso – só depois disso –, o livro que deveriam estudar fosse finalmente apresentado a eles? Soa familiar?

Na seção anterior, falei sobre o final de *Senhora*. Mas não comentei, porque ali não era o momento, em que implicaria mudar o final da história. Retomo agora a questão, a fim de exemplificar como funcionaria o método. Começamos por esta afirmação:

De fato, sabemos que em literatura uma mensagem ética, política, religiosa ou mais geralmente social só tem eficiência quando for reduzida a estrutura literária, a forma ordenadora. Tais mensagens são válidas como quaisquer outras, e não podem ser proscritas; mas a sua validade depende da forma que lhes dá existência como um certo tipo de objeto. (CANDIDO, 2011, p. 183)

Creio que podemos concordar com Antonio Candido: a literatura não é um mero produto ficcional, mas uma criação estética atravessada por assuntos éticos, políticos, religiosos e sociais. Por outro lado, não é papel da forma literária determinar, mas traduzir uma visão de mundo. O incômodo com a fala de um narrador, ou com o final de uma história, é uma expressão sensível, estética portanto. No discurso alencariano, há uma crítica ao casamento que se transforma em relação quantificável pelo dinheiro. Ele defende o valor de qualidade, o amor como fundamento do elo afetivo entre um homem e uma mulher. Ao mesmo tempo, hoje em dia, o final do romance pode revelar uma distância com posição ideológica de voz narrativa, ou revelar que outros desdobramentos narrativos são possíveis para uma mulher inteligente como Aurélia, que não precisa se subordinar ao homem para amá-lo.

Como já falei, os educandos poderão se negar a escrever um novo final. Aceitarão, no máximo, reproduzir simplesmente o esperado *final feliz* mediante mera atualização da linguagem, o que desencadeará aquela reflexão sobre o contraditório de que já tratei na seção

anterior. Mas suponhamos que a turma resolva aderir “de bom grado” à atividade<sup>59</sup>. Pode ser, então, que o novo final não corresponda, necessariamente, à forma em que o texto original foi escrito. Segundo Bakhtin (1997, p. 206): “A forma depende, de um lado, do conteúdo e, do outro, das particularidades do material e da elaboração que este implica”, sendo que o conteúdo é o resultado da tensão ético-cognitiva do herói (ou heroína) e o material, no caso da literatura, é a palavra. Finais felizes ou melodramáticos, por exemplo, casam bem com a narrativa romântica. Mas, se Aurélia simplesmente despachasse o Seixas e fosse curtir a fossa na Europa? De que forma poderíamos relatar essa reviravolta? Seria necessário reescrever toda a história, em uma forma nova, ou criar um novo enredo, usando elementos inspirados no original? E se transformássemos o gênero? De um romance, produzir um conto, uma música, um... teatro?

Não se trata aqui de levar as técnicas de produção literária a um reducionismo. Sei que é possível manter o gênero, mudando o tema sem alterar substancialmente a forma. Comentando sobre o surgimento dos direitos humanos em meio às revoluções ocorridas em toda a Europa, por exemplo, afirmou-se que “através de uma forma envolvente, no século XIX, a literatura trouxe o homem pobre para dentro do texto literário, representando de modo sério e digno situações de restrição ou de mutilação de direitos” (SANSEVERINO, 2017). A questão da igualdade de direitos para todos os seres humanos implicou novos eixos temáticos, mas os romances se mantiveram como forma privilegiada de narrar os novos tempos.

O que pretendo, forçando a mudança de gênero, é provocar uma situação. Primeiro ponto: Ao produzir um roteiro teatral, o educando se envolve, talvez sem nem mesmo perceber, em um estudo sobre o processo de criação da escrita literária. Experimentando as dificuldades por que passa uma escritora ou escritor, percebem os jovens que escolhas devem ser feitas para estabelecer um diálogo com o público leitor.

Por trás do acabamento e da forma artística, devemos sentir a possível consciência à qual todo esse processo é transcendente, que lhe concede a graça e o acabamento; além de nossa consciência criadora ou cocriadora, devemos sentir a *outra* consciência a que se dirige nossa atividade criadora, precisamente por ela ser outra; sentir isso significa sentir a forma que traz a salvação, o valor - a beleza. (BAKHTIN, 1997, p. 213)

Todo enunciado é uma tentativa de comunicar-se com um *outro*. Que outro é esse? A resposta define, por exemplo, qual a linguagem (verbal e não-verbal) a ser utilizada. Mas vai

---

<sup>59</sup> O sistema de avaliação por resultado (notas) sequestra o interesse dos jovens pelo aprendizado e incentiva uma cultura de competição e degradação humana. Vale mais a aprovação do que o conhecimento. Daí, por um lado, a má vontade com que os estudantes encaram as atividades e, pelo outro, o desespero que os possui, especialmente em fim de ano, quando sentem que, se não agradarem aos “sores”, podem “rodar”. Nesse período, confunde-se “agradar aos” (*satisfazer*, de preferência pela demonstração das competências e habilidades desenvolvidas) com “agradar os” (trazendo mimos e outros subornos).

além; é um exercício de empatia<sup>60</sup>. Entram em cena os códigos morais da pessoa autora (ou autoras, neste caso) e os da plateia, tensionados entre si. É necessário colocar-se no lugar do interlocutor para que seja possível estabelecer previamente um acordo baseado em axiomas éticos, práticos e cotidianos, sociais e políticos, preferencialmente estipulados pela realidade já elaborada, a fim de assegurar minimamente a decodificação da mensagem. Não há como o público rir, chorar, zangar-se ou se solidarizar sem conseguir compreender o que está em jogo.

Próxima etapa, é importante decidir qual será a mensagem. O conteúdo, regado por valores éticos e cognitivos, deve ser tensionado, num jogo interacional entre a representação e a realidade, sendo esta valorizada e identificada pelo ato, que a reordena. Não se cria, propriamente, um mundo novo, por assim dizer. A realidade interpenetra a obra, que a transforma, enriquecendo-a, completando-a, conectando-a a outro mundo possível. O ímpeto criador leva sempre a novas combinações e formas no mundo da literatura. Um final feliz normalmente implica em fazer as coisas voltarem ao que eram, mantendo-se geralmente intactos os mecanismos da opressão. Mas pode ser também uma maneira de dizer: “Tentem! Eu consegui! Vamos lá! Vocês também conseguem!” Isso pode ser ilusório se se trata, por exemplo, da conquista de um bom emprego em época de recessão. Mas pode ser uma mensagem motivadora em um ambiente onde as pessoas estão apáticas, esperando um “salvador da pátria” puxá-las pela mão. Tudo depende da ocasião, do público, da intencionalidade dos autores...

Por fim, deve-se pensar em como transmitir essa mensagem. *Drama*, como já vimos, significa “ação”. Só o desenvolvimento dos diálogos, per si, não sustentam o enredo. É preciso impor obstáculos aos personagens (mormente, ao herói ou heroína), que deverão transpô-los, a fim de se chegar ao desfecho da peça. Um roteiro consistente, como todo texto que se preze, deve ter início, meio e fim. Além disso – se possível –, que seja datado por uma época e estabelecido em um determinado espaço físico, geográfico, a fim de se manter o olhar atento à realidade. No caso do teatro, é através desses pilares que as personagens serão conduzidas, por meio de diálogos e ações, à superação de um conflito. Auxiliam no desenvolvimento da história os figurinos, cenários, iluminação, músicas, sonoplastia, etc. A linguagem (verbal e não-verbal) e a ausência do narrador são itens que também compõem o modo de transmissão da mensagem, mas serão vistos nos tópicos a seguir.

Segundo ponto: dar forma a um conteúdo impregnado por determinada matéria em um gênero não “viciado”. Refiro-me aos gêneros, líricos ou prosaicos, comumente trabalhados em

---

<sup>60</sup> É preciso não demonizar esta palavra. No palco, entre protagonista e espectador, ela realmente não é desejável, por razões que Boal e Brecht bem trabalharam e já foram aqui expostas. Neste caso, porém, trata-se de um ato reflexivo da pessoa autora, preocupada em dialogar com a recepção da obra.



sala de aula. Há, infelizmente, diversas modalidades narrativas que são pouco (ou não são) exploradas e outras tantas formas poéticas que nem chegam à escola. Mas, neste caso especificamente, estou falando do drama. Desenvolvê-lo gera um desafio – e eis o ponto onde eu quero chegar. Por ser desconhecido de boa parte dos educadores, o gênero constitui o elemento necessário para forçar a reprodução do método do “acaso” de Jacotot, o *Mestre Ignorante*. Em igualdade de condições, educadores e educandos terão que, juntos, desenvolver um tipo específico não-convencional de escrita literária.

A primeira dificuldade é trabalhar o conflito. O discurso invasor nos catequizou pela máxima de que “política, futebol e religião não se discute”. Ora, que conflito (sério) pode haver se retirarmos esses três itens da pauta? Pois é necessário que o educador esteja atento porque seus educandos quererão partir para as soluções simples, e talvez ele – também embrutecido – as aceite sem o devido espírito crítico que o tema requer. É preciso mostrar o conflito acontecendo. “Devemos sentir na obra a resistência da realidade do acontecer da existência; quando falta essa resistência, quando não se desemboca nos valores do acontecimento do mundo, temos uma obra inventada e carente de qualquer força artística de convicção.” (BAKHTIN, 1997, p. 213). O acontecimento do mundo é “a realidade da vida cotidiana: realidade econômica, social, política e sobretudo moral.” (BAKHTIN, 1990, p. 30)

Uma cena com quatro “amigos” sentados em volta de uma mesa de bar é clichê. Mas os quatro amigos à mesa durante toda a peça é um roubo. Roubo do tempo de quem escreveu o roteiro, de quem o assistiu e de quem teve que avaliar. Mais uma vez, só o diálogo, per si, não garante a ação. É preciso que ela aconteça, que se mostre verossímil. Encenar um homem abusando sexualmente de uma mulher no metrô é, sem dúvida, mais verossímil do que o “amigo do bar” contando para os parceiros que sua mulher chegou em casa com uma história mal contada de um estupro no trem. O cidadão que, no palco, perdeu o emprego, teve o celular roubado, encontrou a mulher com outro na cama, tentou se matar e, não conseguindo, foi para o boteco beber é mais digno de credibilidade do que o outro, sentado ao seu lado, dizendo – sem o demonstrar – que passou pelas mesmas situações.

Outra solução fácil é usar o artifício do narrador. Romances, contos, crônicas são narrativos. Como narrativos podem ser alguns poemas também, embora a escola normativa prefira “encaixotá-los”, “confiná-los” ao gênero lírico. Mas a forma do teatro, especialmente o gênero dramático, é o diálogo. A respeito das artes teatrais, Anatol disse:

Na Lírica (de pureza ideal) o mundo surge como conteúdo do Eu lírico; na Épica (de pureza ideal), o narrador já afastado do mundo objetivo, ainda permanece presente, como mediador do mundo; na Dramática (de pureza ideal) não há mais quem apresente os acontecimentos: estes se apresentam por si mesmos, como na realidade;

fato esse que explica a objetividade e, ao mesmo tempo, a extrema força e intensidade do gênero. A ação se apresenta como tal, não sendo aparentemente filtrada por nenhum mediador. Isso se manifesta no texto pelo fato de somente os próprios personagens se apresentarem dialogando sem interferência do “autor”. (ROSENFELD, 1985, p. 29-30)

Anatol diz, ainda, que o autor (portanto, nada de narrador) “se manifesta apenas nas rubricas que, no palco, são absorvidas pelos atores e cenários”. Sendo assim, o desenvolvimento dos acontecimentos tende a ser autônomo, sem mediação e, por isso, o início não pode ser arbitrário, mas “determinado pelas exigências internas da ação apresentada. E a peça termina quando esta ação *nitidamente definida* chega ao fim. Concomitantemente impõe-se rigoroso *encadeamento causal*, cada cena sendo a causa da próxima e esta sendo o efeito da anterior” (ROSENFELD, 1985, p. 30 – grifos meus). Isso é importante porque, não podendo usar recursos como o discurso camuflado de diálogo, ou a figura do narrador, o passo seguinte é criar cenas desconexas. Fechar-lhes todas as saídas e mergulhá-los “no círculo de onde só podem sair sozinhos” é, de fato, seguir os passos do Mestre Ignorante.

Terceiro ponto: definição de papéis. Para além do comportamento, costumes e vestuário, que dizem respeito a como transmitir uma mensagem, interessa a constituição ético-cognitiva das personagens. Ética, modo de agir. Cognição, capacidade de refletir. O que é próprio do ser humano? E o que é construído social, política e culturalmente? O teatro flerta com os limites, as fronteiras, as subalternidades... “O ato realmente criador (e todo ato, aliás) evolui nas fronteiras (nas fronteiras dos valores) do mundo estético, da realidade do dado (a realidade do dado é uma realidade estética), nas fronteiras do corpo, nas fronteiras da alma, evolui no espírito.” (BAKHTIN, 1997, p. 219). O Teatro do Oprimido permite que os participantes se deem conta do papel social que exercem na sociedade. Falando de um tipo particular de teatro (*Teatro Biblia*), em que depois da encenação abria-se espaço para debater as questões levantadas pelo espetáculo com a plateia<sup>61</sup>, o autor procurou demonstrar que o importante não era ser atriz ou ator, mas perceber-se atriz ou ator (atuantes):

O teatro não existe “em si mesmo”, como arte autônoma, mas serve diretamente para uma manifestação não-artística. Por isso não se permite que a discussão seja centrada na representação, ou na aparência dos atores [...]. Deve ser proibido falar sobre teatro durante o debate. (BOAL, 1988, p. 67)

Por outro lado, é interessante observar que existe uma diferença importante entre o exercício do ator, que conscientemente se transforma em um outro, personagem, através da

---

<sup>61</sup> O que, aliás, é recomendável após as apresentações dos estudantes. Ter o retorno da plateia ajuda a perceber como ecoou a mensagem. É uma experiência libertadora, como foi a minha, a respeito dos jovens interpretando a palavra *comunhão*. Além disso, amplia o debate, proporcionando ao público que também diga sua palavra.

performance, e o exercício do cidadão comum, que pode não se dar conta de que sua roupa, seu modo de andar, sua fala, seus valores compõem uma personagem. Na escola, educandas e educandos, através da apropriação dos princípios próprios da performance, que permitem pensar a identidade como construção social, criam e encenam papéis que falam sobre sua concepção de mundo. Elas e eles podem reproduzir o sistema excludente, ou apresentar outras relações possíveis. Quais suas escolhas? Que trabalho de reflexão pode ser feito sobre elas? Podemos dizer, seguindo Bakhtin (1990, p. 41-42), que os acontecimentos morais da vida da personagem precisam estar conectados à profundidade e à coerência puramente cognitivas de sua visão de mundo, pois isso determinará sua postura em relação à vida (e à trama). Essa é, aliás, uma das finalidades do aspecto formal: unificar os campos ético e cognitivo, que nada mais é do que a *práxis* freireana, isto é, ação e reflexão.

Não se trata aqui de inventar a roda. Mas, agindo desse modo, não estariam também os jovens produzindo sua própria literatura, pronunciando sua palavra? Os métodos de libertação/emancipação da pessoa oprimida já demonstraram suficientemente a sua eficácia. Mas é importante ressaltar que esse projeto de roteirizações teatrais é deveras libertador. Para começar, desaloja educadores (acostumados à linguagem das formas prosaica e lírica). Depois, porque desafia educandas e educandos (entediados com os métodos e formas tradicionais) a aliar criatividade e capacidade argumentativa à sensibilidade estética. Mas principalmente porque transforma o mundo na transformação da realidade cotidiana. Para superar o sistema escolar coletivo embrutecedor, por exemplo, surgem práticas coletivas mas *co-laborativas*<sup>62</sup>. Os jovens não dividem papéis, dividem responsabilidades. Quem não gosta muito de escrever pode se dar melhor atuando. Quem não desenvolve nenhuma dessas aptidões pode ajudar nos detalhes da organização do espetáculo: iluminação, sonoplastia, figurino, etc. O importante é que todos se envolvam no processo, já que esse experimento (estético) visa atingir uma série de objetivos. Entre eles, o principal: emancipar-se intelectualmente e, com isso, adquirir visibilidade perante a comunidade escolar (pais e mães, educadores e demais funcionários, outros colegas...), a sociedade e o Estado. Todavia, a escola exige também o cumprimento dos componentes curriculares, e quanto a isso a montagem da peça desenvolveria nos jovens uma percepção de formas e conteúdos que lhes permitiriam compreender o que só de maneira abstrata a didática convencional explicaria sobre os princípios da escrita literária.

Por tudo o que o Boal disse, procurei demonstrar aqui a importância de um teatro popular. Mas cumpre voltarmos ao exemplo de José de Alencar. Notem que ele ocupava um

---

<sup>62</sup> Do latim: *com*, “junto”, mais *laborare*, “trabalhar”.

*lugar de honra* para a leitura. Esse “lugar” poderia ser chamado de *palco*? Ele, uma vez instalado, lia *com expressão* e regulava as expansões do *auditório* (palavra do próprio autor) por meio de *pausas* (dramáticas). Ora, isto o que é, senão interpretar? Ao ocupar *seu* lugar de honra, o escritor romântico assumia outra identidade, um papel, o *seu* papel, e o desempenhava com hábil performance teatral, a julgar pela comoção da mãe e das tias. Teatralizamos “ao natural” quando nos comportamos de forma diferente na lanchonete, em casa e na escola, quando queremos flertar com alguém, quando queremos fechar aquele contrato, quando estamos na rua reivindicando nossos direitos... Conhecemos, pela prática, qual o papel social da linguagem (verbal e não-verbal). Construímos, inconscientemente, por meio de caracterizações, figurino, fala e gestos, uma personagem, cuja identidade é uma performance que nos torna reconhecíveis na interação social. A representação nos permite *ser*. Sermos o que quisermos, sermos inclusive o outro, através da personagem. Como nos lembra Anatol Rosenfeld (1993), a essência do teatro está no ator, nessa capacidade dionisiaca de se transformar em outro. O desafio é não deixar-se alienar nesse processo. Paulo Freire insiste que a *práxis* não é uma ação irrefletida, tampouco uma reflexão sem prática, mas, ao mesmo tempo, refletir e *atuar*. O embrutecimento ocorre quando esse direito nos é negado. Que esta possibilidade de ser, ainda que *empaticamente*, conduza educandos e educandas a levarem à comunidade, numa eventual abertura para além dos muros da escola, uma obra que não apenas emocione, mas que transforme efetivamente as realidades cotidianas, sendo instrumento de emancipação para si e para seus espectadores.

A representação tem, como finalidade, criar e recriar, recontar a história, se for preciso. Os jovens – e qualquer pessoa que atue – podem refletir melhor sobre seu papel na sociedade “ensaiando” seu papel nos palcos. *Protagonismo*, diria Boal. Paulo Freire chamou de *práxis*. Mignolo, de *Pensamento Liminar*. Jacotot, *emancipação*. Chamemos a isto de representação, se assim o quisermos. Mas então concedamos que é direito dos jovens ocupar seu lugar, seu espaço (cênico) no palco social e, diante de todos, família, sociedade e Estado, representar dignamente o seu papel.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A fruição da arte e da literatura  
em todas as modalidades e em todos os níveis  
é um direito inalienável.*

Antonio Candido

Evocando as etapas percorridas nesta dissertação, passo agora a frisar algumas questões que merecem destaque. A começar pelo fato de que este trabalho se destina à emancipação de jovens de escola pública, especialmente aquelas e aqueles em condição de vulnerabilidade social. As artes – em especial a literatura e o teatro – surgem neste horizonte como ferramentas que oportunizam, na partilha do sensível, a afirmação de identidades juvenis e proporcionam visibilidade social.

As diferentes condições sociais não permitem falarmos de *Juventude* como um conceito homogêneo, unificado. Não seria nem ético de nossa parte fazê-lo. As questões sociais, bem como as diferenças de gênero e raça, estiveram presentes em cada linha, pelo menos na mente que as produziu. Em boa parte das vezes, por exemplo, optei por *pessoa oprimida* (expressão neutra, substantivo e adjetivo femininos), em vez de *o oprimido* (no masculino). Ou então usar os dois gêneros: *ele* e *ela*. Como dito na introdução, a linguagem inclusiva, porque ainda não internalizada, não *naturalizada*, é um exercício.

Falando em expressões, algumas referentes ao mundo escolar podem ter ficado ambíguas ao longo do texto. Mas, via de regra, procurei contrastar os termos para evidenciar os momentos de crítica e de elogios. Assim, por exemplo, opus, sempre que possível, *alunos* e *professores*, em sentido negativo ou irônico, a *educandos*, ou *estudantes*, ou ainda – de preferência – *jovens* (que é o que eles são) e *educadores* (em sentido positivo, emancipador).

Esse cuidado com a linguagem é de suma importância para nós – profissionais da língua – que, pelo uso da imaginação (perdão pelo trocadilho: *imagem & ação*), buscamos criar *com* nossos educandos os meios para a *pronúncia* de outro mundo possível. Aliás, um mundo possível e sensível, visto que plasmado pela arte, seja ela da palavra ou não. Pronunciar o mundo é agir; agir é, para desespero da educação castradora, pronunciar o mundo. “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.” (FREIRE, 2006, p. 32)

Este processo requer organização, metodologia. Mas, principalmente, tem que estar carregado de intencionalidade. Saber o que fazer não é fazer. Por aqui desfilaram vários métodos (*Ensino Universal* de Jacotot, *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, *Teatro do Oprimido* de Augusto Boal) e teorias (as que sistematizaram esses métodos, mas também aquelas sobre os saberes subalternos, elaboradas por Mignolo, Ette e seus “convidados”). Procurando bem, modos de fazer e teorias para refletir não faltam. Como diria Rancière, a respeito da pedagogia de Jacotot: “[A emancipação é] o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade.” (RANCIÈRE, 2015, p. 32). É preciso ser livre para agir. Mas é preciso também vontade. Uma vontade engajada, política, fiel às necessidades básicas de quem clama por libertação.

Todo ato, independente da vontade, é político, para sermos honestos. Omissão e apatia são atos de uma inteligência tocada pela vontade de manter as coisas como estão. Lei do menor esforço, medo de reprovação (escolar, grupal, social...), falta de credibilidade na causa ou nos meios por que se luta... Muitas são as (faltas de) motivação. As dificuldades se impõem, ainda mais na escola pública. No momento em que concluo estas linhas, educadoras e educadores do Rio Grande do Sul estão paralisados. Vinte e um meses de salários parcelados, décimo terceiro fracionado em doze vezes, salários congelados, impostos subindo... E uma fraca adesão à greve. As pessoas oprimidas têm medo do eco do opressor “dentro” delas. Essa realidade precisa aparecer, precisa ser falada, discutida, enfrentada. Precisa estar como pauta no plano de estudos. Precisa fazer parte do conteúdo programático. E precisa ser encenada, não como objeto de *catarse*, mas para o “ensaio” da construção de uma sociedade verdadeiramente livre, cidadã.

É dever da educação literária – como das artes em geral, que agora a Reforma do Ensino Médio quer diluir em outras disciplinas – pensar meios para a revolução cultural e amorosa de que Paulo Freire tanto falou. Urge repensar o conhecimento da História (com “H” maiúsculo), segundo o qual a Europa é o centro do mundo e, para superar seu domínio, o caminho seria a razão epistemológica que ela mesma inaugurou. Cabe a nós, os “de baixo”, subalternos, latino-americanos, reproduzir a “revolução copernicana ao contrário” que, outrora, pela razão estética, Boal realizou. Uma razão transgressora de fronteiras, autônoma, onde nossa cultura seja “a” cultura, inclusiva, libertadora, bilinguajadora do amor.

Diz o adágio popular que a verdadeira mudança começa de dentro, vem de casa. É sinal de humildade de quem leciona entender que a verdadeira revolução começa pelas pessoas oprimidas. O Estado agora quer silenciar as disciplinas artísticas e humanitárias. Mas a palavra dos jovens já foi silenciada desde a origem da escola pública. Possibilitar que elas e eles se percebam, primeiro, como sujeitos de sua história e, depois, como seres de inteligência, capazes

de traduzir seus anseios em palavras e ações (*práxis*, ação e reflexão) é a missão dos mestres e das mestras em transição de nossos dias.

Esses jovens poderão, ao terem seu espaço, dar vazão ao discurso do poder. Isso é normal num país em que a própria cultura é roubada e substituída por outra, imposta pelo invasor. Por isso, o trinômio do Mestre Ignorante – O que vê? O que pensa? O que farás? – é fundamental. A *práxis* é, antes de mais nada, uma atitude crítica, um *que-fazer*. O estudo normativo da língua não dá conta dessa necessidade porque, em vez de proporcionar conhecimento, embrutece. “A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada.” (FREIRE, 1989, p. 12)

Opondo-se a essa lógica, é importante que se diga: Como colocou George Steiner (1988), “a leitura é uma forma de atuação. Atraímos a presença, captamos a voz do livro. Permitimos que entre, ainda que não sem reservas, em nosso íntimo. Um poema magnífico, um romance clássico entram à força em nosso interior”. (*apud* SANSEVERINO, 2017)

Isso nos remete ao início desta reflexão. A roteirização teatral em sala de aula, seguida de sua concretização, isto é, da representação cênica, constituem um ingresso “à força” nesse mundo do sensível. Aí pouco importa a perfeição plástica da performance. O que vale é o exercício, onde se distinguem e se fundem os papéis da atuação teatral e da ação social. Isso permite a partilha de saberes sobre a realidade cotidiana e ajuda a perceber como se formam as identidades nas diferentes esferas de atuação social: família, amigos, escola, trabalho, etc.

As roteirizações teatrais transportam a dimensão enunciativa para dentro da aula de literatura. As educandas e educandos aprendem na prática a dimensão social da linguagem. Na construção de personagem (caracterização e figurino previsto, na fala e no gesto), é possível pensar que elas e eles aprendem que a identidade é uma performance em que cada um repete vestimentas, gestos e falas que o tornam reconhecível na interação social. Na atuação, o aprendizado de que se pode ser outro através da personagem. Como nos lembra Anatol Rosenfeld (1993), a força do teatro está no ator. Quando se transforma em outro, ele pode aprender o quanto a identidade se constrói enquanto performance social. Além disso, a questão do trabalho coletivo como fundamento para a construção de uma obra proporciona o trabalho *co-laborativo* a que Paulo Freire se referiu. Por fim, a possibilidade de ir além dos muros da escola, levando a obra para a comunidade, amplia esse círculo social emancipatório.

Por fim, assumo aqui que o propósito, inicialmente, foi fazer uma defesa militante da educação emancipadora. Não se trata de um trabalho teorizador, meramente discursivo, mas uma reflexão que está sempre de olho na possibilidade de colocar essa educação em prática.

Nesse sentido, não há saber mais e saber menos. Os saberes são diferentes. Entretanto, conhecimento válido é o que, imbuído de uma *práxis* amorosa, pode/deve transformar o mundo.

Como disse o dramaturgo que ambicionou libertar as pessoas pela arte:

Um sistema integral de alfabetização deverá incluir desde a aprendizagem de palavras e cores, até a ação teatral. [...] Isto é cultura popular. É um produto que serve a um povo concreto no tempo e no espaço. Não é “cultura” pura, eterna e inalcançável [*sic*]. É cultura aqui e agora. Na América Latina de hoje. Este é o nosso teatro. É o teatro. (BOAL, 1988, p. 99)

Ao produzir uma peça teatral, educandas e educandos se envolvem em um processo de criação da escrita literária. O que está em jogo não é sua habilidade artística. Considera-se emancipado o jovem, a jovem que, tendo ou não a atenção dos holofotes, produza sua própria literatura, pronuncie sua própria palavra.



## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo: *Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?* Brasília: Flacso – Brasil, OEI, MEC, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail: *Estética da criação verbal*. Tradução: Maria E. G. G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_: *Questões de Literatura e de Estética: A Teoria do Romance*. Equipe de tradução: Aurora Fornoni Bernardini et al. 2ª ed. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1990.
- BIAGOLINI, Carlos H.: *Começando Bem – Frases e Pensamentos para iniciar aula, reunião, encontro ou dinâmica de grupo*, vol. IV - Pedagogia. São Paulo: Clube de Autores, 2013.
- BOAL, Augusto P.: *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- \_\_\_\_\_: *Técnicas Latino-americanas de Teatro Popular*. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- \_\_\_\_\_: *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BOURDIEU, Pierre: *A “Juventude” é apenas uma Palavra*. Tradução: Jeni Vaitsman. In: \_\_\_\_\_. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.
- BRASIL: *Base Nacional Comum Curricular*. 3ª versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>.
- \_\_\_\_\_: *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1.
- \_\_\_\_\_: *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 1999. Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, p. 121-199.
- \_\_\_\_\_: *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CALLIGARIS, Contardo: *A Adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CANDIDO, Antonio: *De Cortiço a Cortiço*. In: *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 30, p. 111-129, jul. 1991.
- \_\_\_\_\_: *O Direito à Literatura*. In: *Vários escritos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.
- 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)*. Tradução: Maria Lúcia Machado. In: LEVI,

Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Orgs.): *História dos Jovens: A Época Contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. v. 2. p. 137-194.

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

COSTA, Iná Camargo: *Sinta o Drama*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CROUZET-PAVAN, Elizabeth: *Uma Flor do Mal: Os Jovens na Itália Medieval (séculos XIII – XV)*. Tradução: Paulo Neves. p. 197. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Orgs.): *História dos Jovens: Da Antiguidade à Era Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. v. 1. p. 191-243.

ETTE, Ottmar: *Literatura en Movimiento – Espacio y dinámica de una escritura transgresora de fronteras en Europa y América*. Madrid: CSIC, 2008.

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

\_\_\_\_\_: *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_: *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_: *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_: *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir (Org.): *Paulo Freire – Uma bibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.

GROPPO, Luís Antonio: *Juventude: Ensaio sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

LORIGA, Sabrina: *A Experiência Militar*. Tradução: N. Moulin. In: LEVI; SCHMITT, 1996. v. 2. p. 17-47.

LUZZATTO, Sergio: *Jovens Rebeldes e Revolucionários: 1789-1917*. Tradução: Nilson Moulin. In: LEVI; SCHMITT, 1996. v. 2. p. 195-258.

MARCHELO-NIZIA, Christiane: *Cavalaria e Cortesia*. Tradução: Paulo Neves. In: LEVI; SCHMITT, 1996. v. 1. p. 141-190.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos: *Verbete transversalidade*. In: *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/transversalidade/>>.

MIGNOLO, Walter D.: *Histórias Locais / Projetos Globais – Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MORETTI, Franco: *O Século Séri*. In: *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 65, p. 3-33, mar. 2003.

POSSATO Jr., José Luiz: *Jovens produzindo Literatura: Estudantes, emancipai-vos!* In.: *Revista Bem Legal*. Porto Alegre: UFRGS, 2016. v. 6. nº 2.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Traduzido por: Lílian do Valle. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ROSENFELD, Anatol: *A Essência do Teatro*. In: \_\_\_\_\_: *Prismas do Teatro*. São Paulo/Campinas: Perspectiva/EDUSC/Unicamp, 1993. p. 21-26.

\_\_\_\_\_: *O Teatro Épico*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

\_\_\_\_\_: *O Mito e o Herói no Moderno Teatro Brasileiro*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

SANSEVERINO, Antônio M. V.: *Contra a banalidade do mal, o direito à literatura*. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 20 mai. 2017. Caderno de Sábado, p. 5.

STENDHAL: *O Vermelho e o Negro*. Tradução: Casemiro Fernandes e Souza Júnior. Porto Alegre: Globo, 1943.

VIANA, Nildo: *Juventude e Sociedade: Ensaio sobre a condição juvenil*. São Paulo: Giostri, 2015.

## SÍTIOS

<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>

<http://ctorio.org.br/sitio/index.php>

[http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB\\_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf](http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf)

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Juventude>

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000311.pdf>

## Entrevistas sobre Teatro do Oprimido

<https://www.youtube.com/watch?v=03klL8GhIpw>

[https://www.youtube.com/watch?v=QIfxc-k\\_brA](https://www.youtube.com/watch?v=QIfxc-k_brA)

## Peça “O Jogo das Casas” (ANEXO A)

<https://www.youtube.com/watch?v=VdUirwidTg>

## ANEXO A

(Esta é a peça à qual me referi na seção 4.1, à página 78. Propositamente, o texto foi mantido na íntegra, com os chamados “erros” de português [ortografia, concordância, gramática normativa em geral...]. Essa é também uma forma de respeitar a obra do autor – ou grupo de autores, neste caso).

### “O JOGO DAS CASAS”

#### Um Deck de personagens

Partindo do pressuposto de que o tabuleiro represente o mundo e cada personagem uma divisão da sociedade ou classe social, o cenário é dividido em direita e esquerda, fazendo referência a política, do lado esquerdo as peças brancas e do lado direito as pretas.

Peças pretas: Peão incomodado, Peão acomodado, Rei preto, Rainha Preta, Cavalo Preto, Bispo Preto, Torre preta, Torre preta direita.

Peças brancas: Rei branco, Rainha branca, Cavalo branco, Bispo branco, Torre branca, peão branco.

O cenário é um tabuleiro de xadrez, as peças já não seguem mais todas as regras de movimentação.

#### ATO UM

#### CENA UM

-Não importa o quanto você tente, sempre haverá alguém com um problema maior que o seu para impedir que você reclame dos seus maiores problemas, que para esse alguém, são minúsculos.

-Mas por que você simplesmente não esquece isso e faz seus movimentos como eles mandam?

-Mas não é certo, não nascemos para isso.

- Nascemos sim, essa é a nossa missão.
- Afinal o que é a nossa missão? Podemos nos tornar rainhas como alguns se tornam.
- E alguns devem morrer, é o destino.
- O destino é mutável, porque devemos obedecer cegamente? A essência da liberdade não vem de um dogma de destino.
- Mas para nós não há forma de revolução pois não nos movemos sozinhos.
- Quem disse?
- você pode?
- com sua ajuda sim
- Não, somos peões, agora cuidado com o cavalo pulando sobre sua cabeça.

### CENA DOIS

- Peão acomodado:** esse cavalo abriu caminho para o inimigo, tinha que ser preto!
- Peão incomodado:** Você também é preto, todos desse lado somos e se fosse só ele qual o problema? Não me venha com racismo!
- Cavalo:** Calem a boca peões eu sei o que faço!
- Peão acomodado:** você não estava sem comer a dois dias cavalo?
- Cavalo:** não me importo, devo proteger meu rei e lutar por minha pátria.
- Peão incomodado:** Não deveria ser tão nacionalista assim cavalo, podem te julgar mal.
- Peão acomodado:** ele já julga mal todos os outros
- Cavalo:** calem-se os dois, a menos que estejam na linha de frente são inúteis!
- Peão incomodado:** você não é tão útil assim cavalo, muito menos tão forte.
- Cavalo:** sua fraqueza se iguala a cem vezes mais que a minha, fantoche.
- Peão incomodado:** sou mais fraco, mas existem muitos mais de mim.
- Cavalo:** Nom vos me visus pedestres!
- Peão incomodado:** non puto quod aepuius esse in potestate!
- Cavalo:** estou em um patamar de poder maior que o seu.
- Peão incomodado:** estar no poder não é a mesma coisa que ter o poder.

### CENA TRES

- Peão acomodado:** esse cavalo perdeu o debate ficou tão incomodado que está se movendo

**Peão incomodado:** devo me mover também amigo, quero chegar nos campos inimigos e tentar evoluir para poder lutar contra esse nosso sistema.

**Peão acomodado:** pra lutar contra o sistema você primeiro tem que saber o que é o sistema, sem ofensas

**Peão incomodado:** eu sei o que é, mas vou logo.

**Peão acomodado:** vai vai

**Bispo branco:** bom dia peão inimigo!

**Peão incomodado:** inimigo? Achei que a religião fosse imparcial a guerra

**Bispo branco:** muito pelo contrario, a religião além de motivar muitas guerras, também apoia muitas, sou amigo apenas de quem me convém e assim debes fazer também meu caro!

**Peão incomodado:** mas os peões do seu lado sofrem como do meu?

**Bispo branco:** eles sofrem menos, temos mais privilégios, sempre começamos antes, mas ainda sim são peões então sofrer é inevitável, tenho muita influencia com o rei mas ele é duro de negocio é difícil convencer ele de fazer algo.

**Peão incomodado:** achei que você tinha mais influencia

**Bispo branco:** nos velhos tempos até tinha, mas nos tempos de hoje não depende apenas do rei, as peças estão mais rebeldes não fazem como mandam as regras, mas com a ajuda dos altos escalões estamos conseguindo controlar as coisas.

**Peão incomodado:** isso é errado, não se pode manipular todos assim ainda mais quando eles correm perigo, vou mudar isso nos dois lados pois pelo visto ambos são iguais.

**Bispo branco:** todos são iguais, o poder é a lei do universo é o que transforma uma peça boa em um monstro perverso, não há como mudar isso.

## CENA QUATRO

**Bispo branco:** bom meu amigo devo me mover logo antes que as coisas fiquem feias para a minha imagem.

**Bispo preto:** Não creio! Um bispo branco o que trás vossa prepotência a minha igreja ?

**Peão incomodado:** seja gentil com o visitante bispo

**Bispo branco:** não há necessidade de discussão meu caro inimigo peão, seu bispo não tem os modos de uma igreja verdadeira.

**Bispo preto:** uma igreja verdadeira baseada na criação da mentira?

**Bispo branco:** como se você não fizesse isso

**Bispo preto:** eu estava falando sobre as suas pregações mas se você se acusa de outras mentiras apenas reforça minhas palavras.

**Peão incomodado:** parem com isso! Estou a 4 casas de vocês a ainda sim suas disputas religiosas me atingem.

**Peão acomodado:** estou a 6 casas de você e suas reclamações atrapalham meu descanso peão!

**Torre preta:** em nome da rainha devo lhe retirar dos campos, pregador de outra palavra, nenhum dos dois estão certos pois suas teses são contos de fadas, a verdade esta no pensamento lógico, mas dessa vez é o branco quem deve partir!

**Peão incomodado:** não!

**Bispo preto:** e assim se vai mais um infiel, bem aventurados aqueles que ouvem a palavra do rei, bem aventurados aqueles que são da cor certa-diz a torre ao esmagar o inimigo

**Peão incomodado:** por que fez isso torre?

**Peão acomodado:** como se já não tivesse acontecido outras vezes, para de drama!

**Torre preta:** a rainha esta chegando devo assegurar a segurança dela.

**Peão incomodado:** eu poderia ter convencido ele há fazer a coisa certa do lado esquerdo!

**Torre preta:** aquela gente não se convence, eles não vem o outro lado pelo simples fato de achar que chegaram numa utopia, não percebem que implodiram sua própria utopia a muito tempo.

**Peão acomodado:** Depois dessa vou até me mover aqui, tem um peão branco dando mole.

**Cavalo preto:** gay!

**Peão acomodado:** qual o problema?

**Torre preta:** chega de discórdia do nosso próprio lado a rainha esta chegando.

## CENA CINCO

**Torre preta:** todos abram espaço e prestem atenção sua rainha esta presente!

**Rainha preta:** não é necessário tanta formalidade minha torre.

**Cavalo preto:** minha rainha!

**Peão incomodado:** se não é a dama do rei opressor

**Rainha preta:** não me iguale a ele só porque sou da realeza, passo a maioria do tempo sendo tratada como um brinquedo, um pouco do resto sendo oprimida e o resto do resto sendo uma imagem de um objeto para as outras peças. Ser a rainha não é tão bom quanto você pensa

**Peão incomodado:** eu não penso assim, apenas acho que você não devia reclamar pois esta em uma alta posição mas se cala para tudo

**Rainha:** eu não me calo, apenas não sou ouvida, sou mais forte que o rei, mas menos influente, mais amada, mas com menos poder.

**Peão incomodado:** estão você é parecida com nos peões em parte

**Cavalo:** não ouse comparar a rainha coma ralé

**Rainha preta:** concordo com você peão, a única diferença é que não tens nem a chance de ser ouvido, talvez possa mudar isso.

**Peão incomodado:** Parece-me uma boa ideia

**Rainha preta:** os meus sonhos já foram todos vendidos, talvez eu ajude você a realizar os seus.

**Peão incomodado:** com todo o respeito, mas vai me usar como gatilho para a sua revolta feminista?

**Rainha preta:** em parte sim, mas eu gostei de seu pensamento, ele é diferenciado e ao mesmo tempo comum, frequento a alta sociedade a muito tempo e vejo a podridão que é, mas também vejo que não é por que você é da alta sociedade que necessariamente é um tirano, devemos revolucionar os dois lados o direito e o esquerdo!

**Cavalo preto:** rainha não se misture assim com meros peões, com todo o respeito mas debes mover-te em favor a proteção de vosso rei

**Rainha preta:** clausit ore vestros! bourgeois minus stupidi fanaticus!

**Cavalo preto:** mas minha rainha!

**Peão incomodado:** deve se mover logo minha rainha para que completemos nosso objetivo então.

**Rainha preta:** já estou indo!

## CENA SEIS

**Rainha preta:** olha se não é o rei branco em xeque

**Rei branco:** rainha negra é a senhora em peçonha! Diga-me como o negro opressor esta regendo os campos direitos?

**Rainha preta:** tão porcamente quanto os seus falsos esquerdos.

**Rei branco:** uma rainha rebelde! Haa ! Uma coisa nova de se ver

**Rainha preta:** não deveria estar tão confiante você esta quase em xeque

**Rei branco:** seu rei também esta minha querida logo estarei invadindo seu lado

**Rainha preta:** se invadir meu lado ainda estará em xeque



**Rei branco:** você já esta em xeque a mais tempo e nem percebeu

**Rei preto:** Rainha volte!

**Rainha preta:** o que? Não mas eu estou tão perto!

**Rei preto:** Rainha!

**Torre preta:** minha rainha, ordens?

**Cavalo preto:** Deves proteger o rei minha rainha!

**Peão incomodado:** Rainha você sabe que não precisa obedecer, e tudo oque você me disse?

**Rainha branca:** xeque!

**Rainha preta:** estou indo meu rei!

**Rei branco:** isso foi meio frio, mas me livrei novamente adeus preta!

## CENA SETE

**Rei preto:** Demorou demais rainha! O que nossos peões vão pensar de uma rainha que fica mais tempo falando com o inimigo do que protegendo seu rei?

**Rainha preta:** Estava encurralando o inimigo e você me atrapalhou!

**Rei preto:** cale a boca! Uma mulher não deve se expor no campo de batalha você só deve me proteger!

**Rainha preta:** mas na maioria das vezes você me joga para a linha de frente

**Rei preto:** mas apenas quando julgo q sua proteção já é descartável!

**Rainha preta:** seu nojento sem escrúpulos!

**Rei preto:** você acha que ter o poder é fácil? Eu sou alvo de tudo e de qualquer reclamação da plebe sedo que nem toda a responsabilidade é minha, eles não diferenciam não separam, por isso não conseguem chegar ao poder.

**Rainha preta:** a muito tempo deixaste de ser um governante democrático para se tornar um ditador!

**Rei preto:** Não tenho tempo para democracia, apenas devo manter essa imagem, fingir que o voto deles realmente serve para algo, usar você como imagem de minha bondade, controla-los com pulso firme para meu bem e o da pátria

**Rainha preta:** Nem esconde sua verdadeira face seu tirano!

**Rei preto:** não preciso esconder de você.

**Rainha preta:** eu não preciso disso! Cavalo proteja o rei vou para longe daqui

**Rei preto:** rainha!

**Rainha preta:** peão! Você já esta perto de onde eu quero te levar.

**Peão incomodado:** como assim?

**Rainha preta:** o nosso rei apenas mente para vocês, ele é um ditador que age apenas para o próprio prazer e segurança.

**Peão incomodado:** isso é obvio para quem observa.

**Rainha preta:** ótimo, assim você já pode entender como é o nosso governo sem eu te explicar, como esperado de você!

**Peão incomodado:** Vamos avançar minha rainha, podemos derrubar esse sistema, juntos!

**Rainha preta:** avançaremos até o rei branco ele lhe mostrara como é o governo dele

**Peão incomodado:** é melhor que o nosso?

**Rainha preta:** não, mas o sistema dele é um sonho que precisamos alcançar.

## CENA OITO

**Peão incomodado:** rainha seria de muito desrespeito mencionar que sua beleza é sem igual?

**Rainha preta:** pode ficar tranquilo, eu também tenho esse pensamento sobre você.

**Peão incomodado:** rainha...não sei o que dizer.

**Rainha preta:** não diga nada, você me parece ser melhor com ações.

**Rei branco:** duas peças se movendo ao mesmo tempo? seu governo esta realmente perdido em caos.

**Rainha preta:** estamos revolucionado branco!

**Rei branco:** trazendo-me um peão?

**Rainha preta:** trazendo um amigo!

**Peão incomodado:** vim exigir explicações rei branco

**Rei branco:** não fale diretamente comigo negro insolente!

**Rainha preta:** eu e ele exigimos explicações rei, quero saber como deveria ser o seu governo.

**Rei branco:** uma utopia! Votos livres, bens compartilhados, os peões não são da plebe e a realeza não é da realeza, as peças tem livre escolha e os bispos não existiriam.

**Rainha preta:** mas não é assim

**Rei branco:** o jogo das casas não permite que seja assim, a muito tempo nos tornamos refém desse ciclo, mudanças agora causam um efeito dominó de caos.

**Peão incomodado:** mas se alguém de bem que quer quebrar esse sistema entrar no poder pode mudar isso!

**Rei branco:** não existe isso, apenas com milênios talvez consigam mudar isso.

**Rainha preta:** um rei covarde e um rei ditador, nós estamos perdidos dos dois lados meu peão.

**Peão incomodado:** rei branco! Xeque !

**Rei branco:** esta tentando impressionar rainha?

**Rainha preta:** ele ja fez isso á muito tempo.

**Rei branco:** que lindo! Falta penas um beijo

**Rainha preta:** sem problemas

**Peão incomodado:** rai...!

**Rei branco:** isso vai lhe causar problemas... Preta.

**Rainha preta:** preocupo-me somente com meu prazer como a muito tempo o rei faz!

**Peão incomodado:** rainha, vamos nos mover corremos perigo com aquele cavalo.

**Rainha preta:** vamos!

## CENA NOVE

**Cavalo preto:** meu rei, ouvi dizer que a rainha esta no meio dos campos com aquele peão.

**Rei preto:** vadia, mas deixa-a, logo voltará para cá ela sempre volta.

**Cavalo:** mas ela o beijou meu senhor!

**Rei preto:** Tem certeza cavalo?

**Cavalo:** sim senhor

**Rei preto:** Peão ao lado da rainha, ordem do rei vá para a diagonal esquerda e tome o peão inimigo!

**Pão incomodado:** minha rainha! Acabo de receber uma ordem do rei!

**Rainha preta:** que ordem?

**Peão incomodado:** devo me mover para a diagonal esquerda, mas ficarei exposto a torre

**Rainha preta:** ele quer que você se sacrifique

**Peão incomodado:** eu não vou me mover vou ficar bem aqui ao seu lado minha rainha

**Rainha preta:** não deve se mover você devera se tornar rei e ficar ao meu lado para mudarmos o sistema.

**Rei preto:** Cavlo branco pq vc não toma o peão inimigo

**Cavalo branco:** não, eu não deixarei o meu rei em xeque

**Rainha preta:** cuidado com aquele cavalo

**Rainha branca:** você sabe que não vai adiantar preto

**Rei preto:** a rainha branca não deve se meter nos assuntos da corte negra

**Rainha branca:** a corte negra mal sabe o quanto eu já influenciei esse lado

**Rei preto:** espiã?

**Rainha branca:** seus bispos são fracos eles falam demais

**Rei preto:** você não seria a líder da revolução do outro lado, afinal as mulheres estão enlouquecendo.

**Rainha branca:** faço parte de algo, digamos... Mais divertido

**Rei preto:** ...

**Rainha branca:** o poder consome até os homens mais virtuosos, e é com isso q eu estou contando, alias minha torre pode te dar um mate agora.

**Rei branco:** rainha, ofensiva a rainha preta.

**Rainha branca:** não atrapalhe meu monologo com um rei mais interessante

**Rei branco:** rainha é uma ordem!

**Rainha branca:** tudo bem, tudo bem, nos veremos ainda preto.

**Rainha preta:** branca! Por que você voltou?

**Rainha branca:** irmã, que bela coincidência, vim para proteger o que me convém.

**Rainha preta:** vou proteger o peão não o rei!

**Rainha branca:** sugiro que faça isso rápido, irmã o sol esta nascendo e os cavalos saem ao ataque nessa hora não tema as torres, observe melhor o jogo, parece que eu já não lhe ensinei isso na infância.

**Rainha preta:** tática antiga?

**Rainha branca:** finalmente entendeu!

**Rainha preta:** obrigado.

**Peão acomodado:** acho que a rainha branca ta entregando o jogo pra ajudar o meu amigo revolucionário

**Bispo preto:** acho que o jogo vai mudar as torres já estão apoiando essa revolução

**Peão incomodado:** rainha o que vais fazer?

**Rainha preta:** vou atacar o cavalo para te proteger

**Peão incomodado:** mas o problema é a torre

**Rainha preta:** eu confio na minha irmã, confie também.

**Rainha branca:** olhe rei a rainha preta atacando seu amado cavalo

**Rei branco:** sua vadia insolente!

**Rainha branca:** acho que você esta próximo a um xeque

**Rainha preta:** torre venha para minha proteção! Agora!

**Peão incomodado:** ola rainha branca

**Rainha branca:** peão da minha irmã!

**Peão incomodado:** gostaria de te agradecer pela ajuda de antes.

**Rainha branca:** não há necessidade, ajudo somente quem me é útil

**Peão incomodado:** mas não vejo minha utilidade para a casa branca

**Rainha branca:** você é mais especial do que acha meu jovem aventureiro

**Pão incomodado:** peço que salves sua irmã

**Rainha branca:** ela não precisa de ajuda mais esperto que ela somente eu, mais forte que eu somente você.

**Peão incomodado:** mas como que eu sou mais forte que uma?

**Rainha branca:** você tem o poder das massas, as torres e os peões já estão aderindo a sua causa, você agora é um símbolo, uma ideia e ideias são mais fortes que peças.

## CENA DEZ

**Rei preto:** Torre! Estou quase em xeque, chame a rainha!!

**Torre preta:** sim meu senhor irei

**Torre preta direita:** vou me mover também

**Rei preto:** não, você deixara o caminho livre para a rainha branca.

**Torre preta:** creio que ela não fara os movimentos que não forem do interesse dela meu rei

**Rainha branca:** creio que devo pedir-lhe desculpas meu rei negro, mas deves se despedir de sua torre.

**Rei preto:** o que?

**Rainha branca:** xeque! Novamente

**Rainha preta:** as torres e os peões não estão protegendo o rei de minha irmã

**Peão incomodado:** acho que talvez meu amigo peão possa bloquear a passagem da torre para que não deem um mate

**Bispo preto:** vou proteger o rei por enquanto...

**Torre branca:** o pregador de mentiras

**Bispo preto:** o cientista herege

**Torre branca:** você sabe que estas são suas ultimas palavras não?

**Bispo preto:** tudo o que eu disse já esta na cabeça de quem eu queria morrer pra mim agora é indiferente

**Rainha branca:** não suje suas mãos minha torre acho melhor se mover e proteger o nosso rei

**Bispo preto:** o que esta havendo?

**Rainha branca:** Não se preocupe bispo, vc vai para o mundo do faz de conta

**Peão acomodado:** acho que a rainha que vai te matar- diz o peão enquanto a rainha mata o bispo

**Rei preto:** rainha, já disse pra vc volta

**Rainha preta:** estou a caminho rei!

**Rei preto:** rápido, a rainha branca esta me pondo em posição de Xeque!

**Rainha preta:** as suas ordens rei

**Rei preto:** tinha certeza que você voltaria

**Rainha preta:** é contra a minha vontade mas por enquanto é a necessidade de todos

**Rei preto:** chega de baboseiras mulher, não ache que seu poder é maior que o meu

**Peão acomodado:** vejo que mais um bispo acaba de ser morto, acho que vamos ficar sem amparo da religião.

**Torre branca:** rainha! O peão da sua irmã corre perigo

**Rainha branca:** Avise a ela não a mim.

**Torre branca:** rainha preta seu peão corre perigo!

**Cavalo branco:** xeque

**Rainha branca:** cavalo sai dai, minha irmã não pode se mover agora

**Cavalo branco:** ordens do rei!

**Rainha preta:** se eu me mover meu peão morrerá.

**Rei preto:** se você se mover você morrerá junto.

**Rainha branca:** irmã... Sinto em lhe dizer, mas se você não se mover em 4 jogadas você morrera de qualquer jeito.

**Peão acomodado:** e agora rainha, qual o seu próximo movimento?

**Rainha preta:** cavalo, vá para a esquerda do peão!

**Cavalo preto:** mas minha rainha isso é suicídio

**Rainha preta:** é uma ordem!

**Cavalo preto:** recebo ordens apenas de meu rei!

**Rainha preta:** cavalo preto, é uma ordem da rainha!

**Cavalo preto:** sim minha senhora.

**Peão incomodado:** cavalo?

**Cavalo preto:** seu dia de sorte peão! Não sei que tipo de bruxaria fez com minha rainha que a deixou louca

**Peão incomodado:** no final cavalo, eu tenho mais poder que você...

**Peão acomodado:** avance logo e saia da linha de perigo seu idiota, ficar olhando o cavalo morrer não vai te salvar se não te mover logo!

**Peão incomodado:** farei isso agora meu amigo

**Rei branco:** se não é o pequeno peão revolucionário.

**Peão incomodado:** sinto em lhe informar rei covarde, mas seu cavalo ira morrer

**Rei branco:** não se eu te matar antes

**Peão incomodado:** tem certeza que quer entrar em posição de xeque?

**Rei branco:** maldito peão, trouxe seus aliados para me ameaçar?

**Peão acomodado:** haa, eu? Mas isso não faz parte do jogo? Estamos certos, adeus cavalo branco!

**Peão incomodado:...**

**Rei branco: ...**

**Rainha branca:** e as cordas finalmente movem meus fantoches não é?

**Rainha branca/peão incomodado:** BISPO!

## ATO DOIS

### CENA UM

**Rainha preta:** Meu peão se tornou um bispo!

**Rei preto:** ele ainda não é um rei.

**Rainha preta:** mas isso é só mais um passo para ele te suceder seu crápula

**Rei preto:** se ele me matar você sabe que ele é banido e vai junto comigo não é?

**Rainha preta:** como assim

**Rei preto:** não sabia? Que típico, mas eu tenho certeza que ele sabe...

**Rainha preta:** eu vou até lá iremos derrotar o rei branco e tomar o poder!

**Rainha branca:** peão branco bloqueie o caminho da rainha!

**Rainha preta:** irmã!

**Rainha branca:** torre! Ofensiva ao bispo preto

**Rei branco:** mas eu entrarei em posição de xeque!

**Bispo ex-peão:** não me ameace com uma torre, branca!

**Rainha preta:** Meu peão não é isso!

**Rei preto:** Rainha não vá!

**Torre Branca:** Rainha...movimento invalido!

**Rainha preta:** xeque

**Rainha branca:** xeque

**Peão acomodado:** a rainha se sacrificou pelo meu amigo peão, agora bispo, não é uma surpresa já que as mulheres enlouqueceram!

**Bispo preto ex-peão:** Rainha!- Grita o bispo ao ver a rainha morrendo para salva-lo

**Rainha preta:** Meu Peão! Estou orgulhosa que finalmente chegaste ao poder, agora é a hora.

**Bispo preto ex-peão:** Vou realizar nosso desejo rainha

**Rainha preta:** Derrube o rei!

**Bispo preto ex-peão:** eu irei!

A rainha morre

**Bispo preto ex-peão:** vou voltar a posição de proteção do rei!

**Peão acomodado:** mas você não queria derruba-lo?

**Bispo preto ex-peão:** se eu derrubar ele eu vou morrer junto e perder meu posto

**Peão acomodado:** mas você vai completar o objetivo de tudo isso você pode ter sua revolução

**Bispo preto ex-peão:** eu posso ter poder! – diz o bispo se movendo para a proteção do rei

**Peão acomodado:** a rainha estaria decepcionada com você

**Bispo preto ex-peão:** devo me manter no poder por ela para um dia realizar o sonho dela

**Peão acomodado:** você só enlouqueceu com o poder

**Rainha branca:** peão... Acho que você deveria se mover para a frente

**Peão acomodado:** tudo bem, mas por quê?

**Rainha branca:** olhe em volta peão!

**Peão acomodado:** ha ata entendi, rei branco acho que é um xeque mate!

**Tore branca:** Como? Por que nada aconteceu?

**Rainha branca:** Brancos! Eu sou seu novo rei !

**Torre branca:** mas é impossível!

**Peão branco:** as regras não permitem que uma rainha governe

**Rainha branca:** o jogo não acabou, certo meu peão?

**Peão branco:** sim mas...

**Cavalo branco:** todos saúdem o novo rei

## CENA DOIS

**Bispo Preto ex-peão:** Rei! Vim para lhe proteger

**Rei preto:** e manter seu posto?

**Peão preto:** traidor!

**Bispo preto esquerdo:** um clássico caso de enlouquecer ao ter o poder, que vergonha



**Bispo preto ex-peão:** Não trai nossa causa meus amigos, apenas percebi que por enquanto eu ter o poder e proteger o rei é imprescindível para as mudanças

**Peões pretos:** Traidor, mentiroso!

**Rei preto:** vamos meu bispo, temos muito a fazer.

**Bispo preto:** sim meu rei, temos muito a fazer.

## ATO TRES

### CENA FINAL

**Lucas:** o que foi Marcelo, por que parou de jogar?

**Marcelo:** chega de xadrez por hoje maninho você tem aula amanhã e fiquei sabendo que a 5ª série esta sendo difícil pra você.

**Lucas:** são as aulas de filosofia e sociologia

**Marcelo:** isso é fácil

**Lucas:** sai do facebook poxa

**Marcelo:** já estou saindo, vou ir antes que eu me atrase, tenho que ir com uns amigos meus em um protesto

**Lucas:** protesto contra o que?

**Marcelo:** eu nem sei, acho que é contra a corrupção ou o sistema.

**Lucas:** mas por que você não deixa isso e apenas faz o que eles mandam?

**Marcelo:** Não é certo irmãozinho, não nascemos para isso.

**Lucas:** mas a mamãe me falou esses dias sobre o destino e que devemos seguir as leis para que nosso destino seja bem traçado

**Marcelo:** O destino é mutável Lucas, porque devemos obedecer cegamente? A essência da liberdade não vem de um dogma de destino, mas eu vou indo logo antes que a cavalaria da policia pisoteie aqueles idiotas.