



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Fluxo contínuo

Do papel da literatura e das artes na educação libertadora

On the role of literature and arts in liberating education
Del papel de la literatura y de las artes en la educación liberadora

José Luiz Possato Jr

RESUMO

Mais do que defender a permanência da Literatura e da Arte no currículo da educação básica, este artigo tem como objetivo discutir a relevância de uma educação literária de caráter emancipatório, a partir de Jacotot, libertador, a partir de Freire, e revolucionário, a partir de Boal, sobretudo, para jovens do Ensino Médio em escolas públicas no Brasil. Por meio de uma abordagem fundamentada em pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa, quer este estudo revisitar conceitos centrais que sustentam a ideia de educação humanista, prevista inclusive nas leis, diretrizes e nos demais documentos oficiais nacionais. O estudo propõe o teatro como método de educação literária em que o conhecimento humanista passe, necessariamente, pela partilha democrática do sensível, conforme argumenta Rancière, uma vez que esse conhecimento é a chave para possibilitar aos jovens o exercício do protagonismo juvenil. Tal propósito se deve, no fim das contas, ao cumprimento da disposição descrita na principal diretriz escolar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de que a educação seja pautada por princípios éticos, políticos e, ressaltamos, estéticos, valorizando assim uma formação capaz de estabelecer os pilares de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Palavras-chave: educação literária; métodos do oprimido; protagonismo juvenil.

ABSTRACT

More than defending the permanence of Literature and Art in the curriculum of basic education, this article aims to discuss the relevance of a literary education with emancipatory, from Jacotot, liberator, from Freire, and revolutionary, from Boal, character, especially for high school students in public schools in Brazil. Through an approach based on bibliographical, documentary, and qualitative research, this study wants to revisit central concepts that support the idea of humanistic education, included in laws, guidelines, and other official national documents. The study proposes theater as a method of literary

education in which humanistic knowledge necessarily passes through the democratic distribution of the sensible, as Rancière argues, since this knowledge is the key to enable young people to exercise youth protagonism. This purpose is due, after all, to the fulfillment of the provision described in the main school guideline, the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), that education is guided by ethical, political, and, we emphasize, aesthetic principles, thus valuing a training able to establish the pillars of a more just, democratic and inclusive society.

Keywords: literary education; methods of the oppressed; youth protagonism.

RESUMEN

Más que defender la permanencia de la Literatura y del Arte en el currículo de la educación básica, este artículo tiene como objetivo discutir la relevancia de una educación literaria de carácter emancipador, a partir de Jacotot, liberador, a partir de Freire, y revolucionario, a partir de Boal, sobre todo, para jóvenes de la Educación Secundaria en escuelas públicas de Brasil. Por medio de un enfoque basado en la investigación bibliográfica, documental y cualitativa, este estudio quiere visitar conceptos centrales que sustentan la idea de educación humanista, prevista incluso en las leyes, directrices y demás documentos oficiales nacionales. El estudio propone el teatro como método para una educación literaria en la que el conocimiento humanista pase necesariamente por la partición democrática de lo sensible, según argumenta Rancière, ya que ese conocimiento es la clave para posibilitar a los jóvenes el ejercicio del protagonismo juvenil. Tal propósito se debe, a fin de cuentas, al cumplimiento de la disposición descrita en la principal directriz escolar, la Base Nacional Común Curricular (BNCC), de que la educación se guíe por principios éticos, políticos y, resaltemos, estéticos, valorando así una formación capaz de establecer los pilares de una sociedad más justa, democrática e inclusiva.

Palabras-clave: educación literaria; métodos del oprimido; protagonismo juvenil.

Introdução

Com o advento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2017), o protagonismo juvenil, que já era um conceito disputado por diferentes correntes pedagógicas, passou a ser palavra-chave dos itinerários formativos implementados em todas as redes brasileiras de educação. É visando à sua promoção que, por exemplo, a escola deve elaborar uma grade curricular pautada por “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 7). Todavia, por mais que o documento oriente para uma formação humanística, o que interessa para o sistema dominante (neoliberal), no fim do dia, é uma *escola de resultado*. Nesse sentido, é de se questionar de que tipo de protagonismo, afinal, se está falando.

O ponto, aqui, é justamente discutir uma educação que possibilite aos estudantes o exercício de um protagonismo autêntico e transformador. Se o que se almeja é, de fato, uma formação apoiada no tripé justiça, democracia e inclusão, sustentada por princípios éticos, políticos e – vale frisar – *estéticos*, cabe à área de humanas – sobretudo, as artes – assumir um papel de grande relevância. Entretanto, o que se vê, na prática, é o seu espaço sendo diminuído ou mesmo subsumido (caso da Literatura) por componentes mais *úteis* (isto é, cujo conhecimento produz resultados supostamente mensuráveis ou aplicáveis na vida profissional). Diante desse cenário, quais as chances de se viabilizar uma educação literária emancipatória e libertadora para os jovens?

Sem desconsiderar os entraves histórico-políticos e socioeconômicos pertinentes a essa questão, pretendem estas linhas apontar um caminho metodológico para a realização de tal intento. Para tanto, foi empregada uma pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa. Pensando nos pilares da educação libertadora, revisei os conceitos freireanos, especialmente sua principal obra – a *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987) – em diálogo com o método emancipatório criado por Jean Joseph Jacotot [1770-1840] e amplamente descrito em *O Mestre Ignorante* (Rancière, 2015). Após, com o apoio de historiadores e de documentos nacionais disponíveis, tracei um resgate das origens e do propósito do ensino coletivo, até chegar na discussão de Leahy-Dios (2004) sobre a função da *Educação Literária como Metáfora Social* e de Zilberman (2009; 2012) sobre modelos de ensino de literatura. Analisando os resultados obtidos a partir desses dados, apresento o teatro como proposta metodológica de educação, desenhando uma mediação entre o *Teatro do Oprimido* (Boal, 2019) e a proposta ranciereana da *partilha democrática do sensível* (Rancière, 2009). Em que pese a ausência do experimento empírico para dar sustentação definitiva a esses argumentos¹, o que se espera é que, tendo a oportunidade de pronunciar sua própria palavra, os jovens possuam a autonomia de exercer um autêntico protagonismo juvenil, encontrando espaços onde tenham voz e vez.

¹ Dentro do período de realização desta pesquisa, fomos surpreendidos pela pandemia de Covid-19 e suas consequências.

Da base libertadora e emancipatória

Ao falar de educação libertadora, remeto-me a Paulo Freire e à sua *Pedagogia do Oprimido* (1987). Segundo ele, a libertação autêntica “é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita [nas pessoas]². Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão [humana] sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 67). Para que isso ocorra, uma premissa fundamental da educação libertadora é entender o estudante como sujeito e não como objeto. Assim sendo, a práxis educadora não pode ser *prescritiva* – isto é: “imposição da opção de uma consciência a outra” (Freire, 1987, p. 34) –, sob pena de pautar a ação de acordo com interesses alheios aos dos principais implicados (corpo estudantil). Daí, a crítica à “educação bancária”, segundo a qual,

[e]m lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. [...] O “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 1987, p. 58).

Até aqui, a educação freiriana coaduna-se perfeitamente com as lições que podemos aprender em *O Mestre Ignorante* (2015), do filósofo Rancière. Evocando o pensamento de Joseph Jacotot [1770-1840] – pedagogo francês exilado durante o período conhecido como o da Restauração dos Bourbon [1814-1830] –, Rancière opõe as noções de *emancipação* e *embrutecimento*. Este último consiste numa hierarquização de inteligências forjada para sobrepujar a vontade do aluno à de seu professor. A técnica consiste em fazer o estudante acreditar em um distanciamento que o separa intelectualmente de seu mestre e compreender que só a escuta atenta às prescrições (ensinamentos) deste pode diminuir (sem nunca extinguir) a distância entre eles. Infunde-se, assim, no aprendiz, um sentimento de inferioridade e, conseqüentemente, a necessidade de sempre receber explicações. *O Ensino Universal* (método jacototiano) busca

² No original, “homens”. Entretanto, acolhendo a crítica de leitoras feministas, o próprio pedagogo reconheceu, em *Pedagogia da Esperança* (Freire, [1992] 2009, p. 66-68), os limites de sua linguagem, recomendando às editoras, em seus textos, a substituição de termos machistas por outros, inclusivos.

subverter essa ordem: “é o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que institui o incapaz como tal” (Rancière, 2015, p. 23). Assim como a criança, que aprende suas primeiras palavras em contato direto com o objeto de estudo – isto é, a língua materna –, deve o estudante “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). Nesse sentido, o que o levará a compreender não será o ato *prescritivo* de um preceptor (equivalente ao “método” bancário), mas sua própria habilidade de *traduzir* o mundo (ou *pronunciá-lo*, como diria Paulo Freire).

Similares nos princípios, as duas propostas revelam sua diferença na finalidade. O próprio Rancière assinala isso em entrevista publicada na revista *Educação & Sociedade* (2003). Segundo ele, Jacotot objetivava à *emancipação intelectual* (individual), ao passo que Paulo Freire visava à *emancipação social* (Rancière, 2003). Isso porque se, de acordo com o pensamento jacototiano, submeter-se ao coletivo é alienar-se, entregar-se à “loucura cidadã”, sob o risco de “perder a razão” (Rancière, 2015), do ponto de vista da Pedagogia do Oprimido, somente a ação coletiva, baseada numa relação genuinamente dialógica entre as pessoas, é capaz de transformar o mundo:

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

Em defesa de seu contrerrâneo, Rancière alega que diferentes foram as épocas e os contextos de cada um, o que exigiu diferentes formas de luta e resistência contra um inimigo comum: a opressão. Além disso, buscando destacar a importância de seu legado, afirma que: “se a emancipação intelectual não tem visada social, a emancipação social sempre funcionou, quanto a ela, a partir da emancipação intelectual” (Rancière, 2003, p. 199). Dados os termos, podemos compreender que um conceito não precede o outro em importância, senão em ordem cronológica, determinando ambos como etapas de um mesmo e único processo, que parte da emancipação (pessoal) para a libertação (social).

A questão que permanece é se há espaço – e quais as possibilidades – para esse tipo de educação na escola, haja vista a orientação pedagógica desta

ser, ainda hoje, fiel às suas origens. Ora, o que isso quer dizer? Em *História dos Jovens* (1996), coletânea de ensaios organizada pelo historiador italiano Giovanni Levi e pelo sociólogo francês Jean-Claude Schmitt, que reúne a análise de diversos estudiosos europeus sobre a constituição da juventude enquanto categoria ou constructo social, fica evidente como a instituição da escola moderna (sistema de ensino coletivo e obrigatório) está intimamente relacionada à disciplina e à forma(ta)ção³ do caráter das gerações mais novas. Com a solidificação do conceito de nação, ocorrida no século XIX, era necessário criar um contingente menos apegado aos laços familiares, a fim de infundir-lhe sentimentos pátrios. Foi nesse contexto que surgiu o sistema educacional público e coletivo. Segundo um dos ensaístas da coletânea, “não existe melhor meio de controle social que a escola, que se torna assim, muito rapidamente, objeto de solicitude e mesmo lugar de frequência obrigatória, bem antes da França de Jules Ferry⁴, em inúmeros Estados” (Caron, 1996, p. 142). Logo, não é exagero afirmar que o silenciamento e o apassivamento dos jovens estejam no cerne da escola. É por isso que, lembrando o que disse o pedagogo brasileiro – “seria realmente ingenuidade esperar das elites opressoras uma educação de caráter libertário” (Freire, 1987, p. 133) –, torna-se imperativo nos conscientizarmos de que, somente oportunizando aos jovens as condições para que eles mesmos fundamentem seus saberes, lançaremos as bases de uma educação que emancipa (a mente) e que liberta (as pessoas).

Da função da arte às funções da educação literária

De todas as formas de comunicação e expressão, a arte é, sem dúvida, a que melhor traduz a cultura e os valores de um povo. Isso porque seu apelo à subjetividade lhe permite ser a que mais intimamente fala às pessoas no campo do sensível. Tanto que, segundo Zilberman (2009, p. 12), o estudo da literatura era essencial à escola grega da Antiguidade, cumprindo essencialmente duas funções: levar os estudantes a “dominar o código verbal” (estabelecido pelo

³ O termo não se encontra na coletânea de ensaios. Está aqui como uma brincadeira que visa “atualizar” (pensando no tempo cibernético em que vivemos) os conceitos de alienação da consciência e de manipulação do comportamento infantojuvenis, vigentes tanto lá como cá.

⁴ O Primeiro-Ministro da França, em 1882, estabeleceu o ensino primário gratuito, laico e obrigatório. Disponível em: <<https://escola.britannica.com.br/artigo/Ferry-Jules--Francois-Camille/414250>>. Acesso em: 1 nov. 2023.

próprio cânone literário); e “transmitir regras e princípios a serem absorvidos pelos futuros cidadãos”. Tal tarefa pode ser observada em diversas culturas, atravessando séculos, moldando e ditando as regras de novos idiomas (as línguas modernas), forjando a identidade das jovens nações, não só por meio de suas fabulações, mas dando uniformidade à língua e aos padrões comportamentais. Não é por acaso que toda a literatura europeia – da Grécia antiga à Inglaterra de George Orwell – seja designada clássica⁵, sendo evocada pelo sistema de ensino contemporâneo como modelo da “boa” cultura.

No Brasil e nas Américas, manteve-se essa regra, com a exceção de que, aos colonizados, foi imposta a língua dos colonizadores. Conforme destaca o sociolinguista Marcos Bagno: “nosso ensino da língua sempre se baseou na norma gramatical literária de Portugal” (2015, p. 57). É bem verdade que as primeiras produções locais – os teatros jesuítas – “utilizavam a *língua geral amazônica*, de base tupinambá, para catequizar os índios brasileiros” (Bagno, 2003, p. 78). Mas sua preocupação nada tinha a ver com um projeto de nação. Além disso, a desavença com o Marquês de Pombal logo deu fim às suas iniciativas. A preocupação com a educação só se deu mesmo quando, pouco mais de meio século depois, a coroa portuguesa veio para o Brasil, trazendo consigo a Biblioteca Real e a Imprensa Régia. Com isso, começaram a ser publicados materiais didáticos, como o *Leitura para Meninos* (1818), que continha, entre outros, uma “coleção de histórias morais relativas aos defeitos ordinários às idades tenras” (Zilberman, 2012, p. 25). Impunha-se, assim, à futura corte brasileira, um manual de costumes forjados pelo padrão europeu.

Da Independência à República, passando pela virada de século – do XIX até, pelo menos, metade do XX –, alteraram-se, no Brasil, a temática literária, o gênero preferido e até mesmo a forma, mas não as funções da educação literária. Segundo Zilberman (2012, p. 32-33), mesmo com a criação do Ministério da Educação, na década de 30 (Era Vargas), a “leitura dos bons escritores” continuou sendo o meio para a “aquisição efetiva da língua

⁵ Vale lembrar que, etimologicamente, “clássico”, do latim, *classicus*, significa “da mais alta classe, de elite”.

portuguesa”, concorrendo para “acentuar e elevar, no espírito dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística”⁶.

Convém destacar, porém, uma significativa mudança na filosofia educacional ao fim desse período. A Escola Nova – movimento que, no Brasil, foi impulsionado por uma elite intelectual (menção especial para Anísio Teixeira [1900-1971], defensor do ensino público, gratuito, laico e obrigatório) – introduziu a abordagem pragmática (conhecimento por meio da experiência e da prática), tão útil ao humanismo da época, mas que trouxe sérias consequências à educação artística, décadas depois. Como um reflexo do momento, a educação literária perdeu sua condição autônoma, passando a ser – ainda que mantivesse o *status* de disciplinadora da inteligência – uma “auxiliar” para as aulas de redação e estilo, conteúdos doravante sob o cabedal de uma nova matéria chamada *Português* (Zilberman, 2012).

Nas décadas seguintes, o avanço industrial e o acontecimento da Segunda Grande Guerra resultaram em profundas transformações econômicas, geográficas, culturais, sociais e políticas que exigiram, mundo afora, a reestruturação de praticamente todas as instituições, incluindo a escola. Em âmbito mundial, de acordo com Colomer (2007), pelo menos quatro foram os desdobramentos que mudaram significativamente o sistema educacional na década de 60, especialmente quanto ao modelo de ensino linguístico: a explosão demográfica (*baby boomers*); a “adolescência” como um conceito a definir uma nova categoria social (por isso tratada, posteriormente e junto com o segmento infantil, como público-alvo de um nicho mercadológico de publicações); a massificação das unidades escolares (coletivas, sim, mas pensadas, a princípio, para os setores minoritários da população); e a transformação dos povos ocidentais, urbanizados, em sociedades da escrita.

Foi nesse período que Paulo Freire aplicou seu famoso experimento em Angicos, cidade do interior do Rio Grande do Norte. Alçada a plano nacional de alfabetização, sob a presidência de João Goulart, a proposta foi brusca e prematuramente freada pelo golpe civil-militar. Baseada nos princípios de formação ética e estética (Freire, 2006), a experiência poderia ter contribuído

⁶ Trecho das “Instruções pedagógicas para a execução do programa de Português”, de 1942, reproduzidas, segundo Zilberman, em um livro didático de português de 1944.

decisivamente para uma educação artística e literária crítica e voltada à realidade dos jovens estudantes. Em vez disso, o projeto pragmático dos tempos da Escola Nova degringolou no saber convencional segundo o qual “b” + “a” = “ba”, pouco importando quem seja “b” ou “a”.

Destaque-se, nesse sentido, o papel do regime militar e do desenvolvimento industrial no país. Durante o período, foram promulgadas duas Leis de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB) – a Lei nº 4.024, de 1961 (Brasil, 1961), sendo logo substituída pela Lei nº 5.692, de 1971 (Brasil, 1971). Num primeiro momento, os novos códigos aparentavam ampliar o leque de opções, teoricamente favorecendo a disseminação de conteúdos mais atualizados e métodos menos convencionais. No caso da educação literária, por exemplo, Zilberman (2009, p. 15) afirma que, nos anos 70, “se facultou à escola a introdução, em sala de aula, de obras e autores contemporâneos”. Essa medida beneficiou principalmente a literatura infantil, “expandindo a produção e circulação em proporções até então desconhecidas” (Zilberman, 2009, p. 15). Contudo, o objetivo da alteração não era necessariamente priorizar o estudo de materiais literários ou linguísticos, mas “atender às novas circunstâncias sociais – o crescimento da população urbana sendo uma delas – e às aspirações de modernização acelerada do país e rápida inserção dos grupos de baixa renda no processo produtivo e na cadeia do trabalho assalariado” (Zilberman, 2009, p. 15). Tratava-se, portanto, de uma visão utilitarista (deturpando as concepções da filosofia pragmática da Escola Nova), endossada, posteriormente, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

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

Remetendo-se à LDB mais recente (Lei nº 9.394; Brasil 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1999) informam ainda que, vencido aquele estágio, o desafio da década de 90 era outro: “a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (p. 15). Não por acaso, formulou-se, naquele

instante, um pensamento – pragmático e tecnicista – segundo o qual: “Ninguém precisa de literatura para ser um trabalhador produtivo e competitivo na economia global” (Leahy-Dios, 2004, p. XXVI). Nessa esteira, a Literatura (enquanto disciplina) foi novamente absorvida pela Língua Portuguesa. O uso de obras literárias em sala de aula passou a ter o mesmo pretexto que outros gêneros textuais, como “matérias de jornal, histórias em quadrinhos, produtos dos meios de comunicação de massa, audiovisuais e multimídias” (Zilberman, 2009, p. 15). Ou seja, “o estudo da língua e da literatura é substituído pela prática com textos, obtendo-se virtualmente o resultado almejado: a escola passa a ajudar o aluno a utilizar a linguagem de modo adequado nas diversas situações comunicativas” (Zilberman, 2009, p. 16).

Conforme destacou Leahy-Dios (2004, p. XXV): “como disciplina, Literatura é parte de uma agenda educacional determinada por compromissos ideológicos, papéis e expectativas político-culturais”. Naquele contexto, a escola assumiu uma postura “em que se educa para ler, não para a literatura” (Zilberman, 2009, p. 17). A educação literária, por isso, só se manteve no currículo devido ao vestibular. A consequência é que, por seu caráter eliminatório, o exame “determina a perspectiva com que a literatura é estudada. Privilegia a ótica histórica e evolucionista, apoiando-se na bibliografia de tipo historiográfico” (Zilberman, 2012, p. 203). Assim, “a experiência literária escolar se volta para o ‘aprender’, mais e mais distanciado do prazer e da criatividade literários, com ênfase nos aspectos mais formais e menos desafiadores da educação” (Leahy-Dios, 2004, p. XXVIII).

Nesse ponto, a BNCC aparenta promover um certo avanço na produção do conhecimento artístico e cultural, reformulando, de certa forma, o tom ditado pelos PCN:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (Brasil, 2017, p. 138).

Para tornar a proposta ainda mais interessante, o documento sugere o desenvolvimento de atividades que evidenciem produções marcadas pelo protagonismo juvenil e popular:

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

Sendo assim, pelo menos no discurso, a BNCC indica uma virada para o estudo da literatura. Porém, como disse Leahy-Dios (2004, p. XXXII): “é preciso questionar a expectativa de que a educação literária ilumine objetivos democráticos em um sistema escolar marcado por um modo autoritário”. De acordo com Zilberman (*In Leahy-Dios, 2004*), no prefácio dessa mesma obra:

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

O poder econômico, e político segue nas mãos de uma burguesia marcada pelo pensamento neoliberal que impingiu, na década de 90, um caráter utilitarista aos componentes curriculares. Tanto a BNCC quanto os demais referenciais curriculares revelam a ótica opressora ao estabelecer valores caros ao discurso dominante, como “produtividade” e “empreendedorismo”⁷. Nesse cenário, só é permitido extrair dos saberes humanísticos o que eles têm de “útil”. Por exemplo: hoje o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tornou-se a porta principal de acesso ao Ensino Superior. Segundo um grupo de pesquisadoras e pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), dentre as poucas perguntas que caíram nos exames de 1998 a 2010, “as aulas de literatura são dispensáveis para se responder a cerca de 80% das questões, as quais, em sua maioria, só exigem do aluno a interpretação direta de um texto, geralmente um poema” (Fischer *et al.*, 2012, p. 118). Diante dos fatos, há que se

⁷ A Lei Estadual nº 15.451/2020 (Rio Grande do Sul, 2020), por exemplo, que estabelece o novo Plano de Carreira de professoras e professores do Rio Grande do Sul, reforça o modelo de gestão por resultados. Vide o item VII do Art. 1º, subitens: IX - melhoria dos *índices* de fluxo da educação básica (reprovação, evasão, distorção idade-série) da escola; XI - apresentação e execução de propostas progressivas de inovações educacionais, numa perspectiva inovadora, criativa e *empreendedora*. Os grifos são meus.

perguntar o quanto a proposta da BNCC para a literatura e as artes têm de prioritária na composição do projeto político-pedagógico das escolas.

Não bastassem essas questões, digamos, externas, o documento adota, internamente, não obstante sua atualidade, uma visão herdeira da concepção de alta e baixa literatura, notórios marcadores de distinção social.

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas.

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

Não se diz das literaturas africana, indígena ou (acrescentemos) juvenil que sejam “capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores”. Ou que ampliem o repertório linguístico. Por quê? De que valores estamos falando? Valores para quem? Que repertório linguístico está sendo, aqui, privilegiado? A quem serve a literatura canônica ou clássica?

Não se trata, obviamente, de negar o acesso a uma ou outra literatura. Antes, o que se questiona é a falta de paridade no tratamento dispensado a cada uma delas. Numa proposta libertadora, é preciso que todas estejam abertas ao processo dialógico no qual “o mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*” (Freire, 1987, p. 78). Nesse sentido, nem as literaturas juvenil, indígena, africana ou latino-americana deveriam ser apenas para fruição, nem somente à tradicional caberia infundir valores. Sem um olhar crítico e dialético, o rearranjo do conteúdo não passará de mascaramento da manutenção do *status quo*.

Da necessária educação para o sensível

Vale destacar que, se a BNCC adotou um discurso de viés progressista, em parte foi por ter sido gestada num período de maior abertura política e social. Assim como as pessoas, os documentos são fruto de sua época. Sob essa mesma lógica, a pesquisadora Leahy-Dios (2004, p. XX) afirmou que a educação literária – e podemos acrescentar “toda manifestação artística” – é uma metáfora social, isto é, “uma representação cultural de sociedades”. Por isso, se não estiver no horizonte de nossos governantes, é nosso dever – como pessoas educadoras e cidadãs – que, pelo menos, a educação seja inclusiva e libertadora.

Nesse sentido, as artes, enquanto linguagens, possuem um papel central. Como disse Paulo Freire (2006, p. 33), “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. Por outro lado, colocando o direito à fabulação como um bem incompressível – isto é, indispensável a toda pessoa humana (tanto para sua sobrevivência física quanto para sua integridade espiritual) –, Antonio Candido (2004, p. 186) afirmou que, bem como as demais expressões artísticas, “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”. E negar isso, conclui o autor, “é mutilar a nossa humanidade”.

Dito isso, é fundamental pensar uma educação artística emancipatória e libertadora. Ou melhor dizendo, com Rancière (2009), uma educação para a *partilha democrática do sensível*. O criador do Teatro do Oprimido disse uma vez: “A atividade artística é natural a todos os homens e a todas as mulheres. São as repressões que sofremos ao sermos ‘educados’ que nos limitam e estreitam nossa capacidade de expressão” (Boal, 1988, p. 19). Afiliado a essa linha de raciocínio, é possível dialogar com o filósofo que diz: “cada um de nós é artista, na medida em que adota dois procedimentos: não se contentar em ser homem de um ofício, mas pretender fazer de todo trabalho um meio de expressão; não se contentar em sentir, mas buscar partilhá-lo” (Rancière, 2015, p. 104). Essa não é outra, senão a partilha do sensível: “sistema de evidências

sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas” (Rancière, 2009, p. 15). Por sua natureza política, essa partilha “ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo” (Rancière, 2009, p. 17). Traduzindo, de uma forma bem simples: uma partilha autoritária divide (o conhecimento, quem pode ter acesso a ele, em que lugar e em que momento), enquanto a democrática multiplica, na medida em que “faz do trabalhador um ser duplo. Ela tira o artesão do ‘seu’ lugar, o espaço doméstico do trabalho, e lhe dá o ‘tempo’ de estar no espaço das discussões públicas e na identidade do cidadão deliberante” (Rancière, 2009, p. 65). Em suma, é um processo de emancipação pelo “embaralhamento da fronteira entre os que agem e os que olham, entre indivíduos e membros de um corpo coletivo” (Rancière, 2012, p. 23); e pode ser também ação cultural para a libertação (Freire, 1987), na medida em que, transpondo as fronteiras afixadas pelo poder opressor, estabelece os oprimidos como sujeitos (isto é, conscientes e agentes transformadores) do processo.

O filósofo conclui seu raciocínio afirmando que, quanto à partilha democrática do sensível, o espaço privilegiado para a experiência desse *ser duplo* é o teatro (Rancière, 2009). Tendo a consciência de que educar é um ato político⁸, podemos assumir que: “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética e estética. Decência e boniteza de mãos dadas” (Freire, 2006, p. 32). A síntese desses pensamentos parece estar em iniciativas como o Teatro do Oprimido. De acordo com o seu idealizador, “todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades da [pessoa humana]⁹, e o teatro é uma delas” (Boal, 2019, p. 11). Peculiarmente radical no que tange à partilha democrática, o dramaturgo brasileiro sustentava que: “Todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. Somos todos *espect-atores*” (Boal, 2014, p. 9). Ainda, segundo ele:

⁸ O verbete “política” e seus correlatos aparecem mais de 300 vezes na BNCC, muitas delas denotando a participação do corpo discente na comunidade escolar e na sociedade.

⁹ No original, “homens”. Por se tratar de uma obra diretamente ligada à *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, opto por adotar, igualmente para Boal, uma linguagem mais inclusiva.

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 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, 2019, p. 130).

Rancière (2012) reforça esse ponto e, em certa medida, vai além. Mesmo que não suba no palco e não intervenha na encenação, o espectador não deixa de ser ator, ou melhor, agente.

O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si (Rancière, 2012, p. 17).

Por outro lado, o que falta explicitar em Rancière é justamente o que Boal faz questão de acentuar: o conclave à luta e ao engajamento político. Tanto que este chama o teatro de arte marcial (Boal, 2003). De qualquer modo, resta evidente que, somente pela partilha democrática do sensível, lutando pela emancipação e libertação dos jovens, torna-se viável, através da arte, transformar a realidade escolar (e, conseqüentemente, a nossa).

Dos protagonistas oprimidos

Diante desse quadro, são dois os principais recortes sociais a serem considerados para efeito desta análise: o geracional e o socioeconômico. Contudo, embora educadores e educandos sejam assolados pelas elites em ambos os aspectos, eles só se enxergam do mesmo lado quanto à exploração financeira. Na sociedade pensada para os adultos – sistema conhecido como *adultocentrismo* –, não é difícil encontrar professores que cumpram com sua missão de controlar os jovens, reproduzindo o pensamento segundo o qual os estudantes necessitam de supervisão porque são incapazes, inábeis, inexperientes, ou seja, ainda não chegaram à “idade da maturidade”. Dessa forma, a luta contra a opressão aos estudantes consiste no enfrentamento aos opressores de fato, mas também àqueles “hospedados” no corpo docente, “introjetado neles, como consciência opressora” (Freire, 1987, p. 35).

Com isso em mente, procedamos a uma reflexão sobre a proposta de educação literária libertadora. Mas, primeiro, convém assinalar que, se por um

lado a Literatura deixou de ser um componente curricular autônomo – sobrevivendo como linha auxiliar, sobretudo, da Língua Portuguesa –, a própria BNCC defende a manutenção de seu estudo. De acordo com o documento, “a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando” (Brasil, 2017, p. 499). Assim, não lhe cabendo mais a tarefa de moldar a norma linguística padrão, o documento propõe o deslocamento do foco de seu objeto da obra escrita para a formação de leitores fruidores (p. 138). E aí é possível pensar, indo ao encontro de Boal, no papel do *cidadão-artista*. Segundo ele, “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, 2009a, p. 76). A implicação disso o próprio teatrólogo explica em discurso na Unesco: “Atores somos todos nós, e cidadão não é aquele que vive em sociedade: é aquele que a transforma!” (Boal, 2009b). Nesse sentido, faz-se necessária uma educação artística e literária que debata as realidades juvenis sob a ótica dos próprios jovens.

Antes, porém, de implementar essa proposta, deve-se procurar compreender a motivação de Paulo Freire (1987) e de Augusto Boal (2019) para elaborarem seus “métodos dos oprimidos”. Como bem entende o pedagogo, “os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua ‘generosidade’ continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça” (Freire, 1987, p. 31). É por isso que, ainda segundo ele, a libertação (ou a revolução, como diria Boal [1988]) deve vir dos pobres.

A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem (Freire, 1987, p. 31).

Sendo assim, quanto à realidade escolar, importa assinalar em quais redes de ensino se encontra a parcela mais vulnerável do povo brasileiro. Aí precisam desenvolver-se expressões artísticas que tenham “antes de tudo, o objetivo de defender os interesses do povo e de, por conseguinte, apresentar, analisar e interpretar a realidade criticamente, visando à conscientização do seu

público” (Rosenfeld, 2012, p. 42). Como defende Boal (2003, p. 12), não significa artistas “interpretando papéis de *povo*, mas o próprio *povo* revelando-se artista”. Deve-se, portanto, ter sempre em mente que esta é uma proposta para estudantes das redes públicas e periféricas de ensino.

Voltando ao âmbito literário, costuma-se dizer que o estudante deve aprender a língua própria de um Machado de Assis, ou de uma determinada época, escola ou gênero. A não ser por iniciativa de alguns professores, dificilmente a instituição admite que a literatura tenha outras linguagens, produzidas inclusive pelo próprio jovem.

Permitimos que eles escrevam *sobre* textos, mas não seus próprios textos, e muito menos, que sejam vistos como *autores* (que Kress estabelece como categoria diferente da de *escritores*: aqueles seriam capazes de uma apreciação consistente e de uma produção textual crítica); a produção escrita na escola raramente é lida como intercâmbio válido de experiências culturais ou de reflexões significativas (Leahy-Dios, 2004, p. XXIX).

Felizmente, a BNCC visa à promoção do *protagonismo juvenil* como um de seus principais valores. Entretanto, ao contrário do documento, que compreende o termo dentro da ótica neoliberal, empresarial, deve-se considerá-lo a partir de sua origem etimológica. Vindo do grego, *prōtagōnistēs* é composto por *prōtos*, “primeiro”, mais *agōnistēs*, “lutador, competidor” (Cunha, 1986, p. 641). O protagonismo escolar apegou-se ao aspecto competitivo, transformando-se em um *afazer*, sem muita reflexão. Os problemas estão previamente postos; só resta resolvê-los. Porém, de acordo com Freire (1987), a práxis é um *quefazer*, ação e reflexão, tratamento crítico para os problemas. E só na *luta* (isto é, no enfrentamento) eles são resolvidos, como bem demonstram os próprios jovens.

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

A quem educa buscando uma educação libertadora, resta aliar-se aos estudantes, ciente de que “a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no

fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles” (Freire, 1987, p. 53). Nesse movimento, aliar as práticas de educação literária e teatral, como de outras expressões artísticas, de modo que se tornem engajadas, parece ser a melhor alternativa para a promoção de um protagonismo juvenil que, de fato, transforme a realidade social dos jovens, especialmente os que se encontram em situação de vulnerabilidade. Trata-se de reforçar o aspecto sociopolítico da BNCC, que – repito – almeja a promoção de um saber “orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 7).

Considerações finais

Daí se depreende, portanto, que, a fim de promover uma educação emancipatória e libertadora, é imprescindível que se proporcionem condições favoráveis ao exercício do protagonismo juvenil, conforme recomendam os documentos que orientam o currículo escolar em âmbito nacional. Todavia, não há que se entender esse protagonismo como um *afazer* (tarefa rotineira, habitual, mecanizada), conforme sugerem a BNCC e/ou a visão adultocêntrica de boa parte do corpo docente, mas do ponto de vista do *quefazer* (a *práxis*, isto é, ação e reflexão) de Paulo Freire (1987). Somente sob esta condição poderão os jovens ser emancipados.

Nesse sentido, urge propor uma educação que subverta os princípios da ordem vigente (neoliberal) segundo a qual o ensino deve ser útil (em termos econômicos e práticos, obviamente). Para romper com essa lógica, deve-se propor um outro modelo de educação, humanizada, ética e estética (Freire, 2006), ou, como diria Rancière (2009), uma partilha democrática do sensível.

Sem dúvida, ao priorizar o protagonismo juvenil, a BNCC obriga o corpo docente a olhar mais detidamente para essa questão em sua prática pedagógica. Todavia, há que se recordar de que a noção de protagonismo abre campos em disputa. Para a educação libertadora, a luta dos oprimidos deve ser em busca do *Ser Mais* (Freire, 1987). Quando isto lhes é negado, afirma Paulo Freire (1987), a opressão é instaurada. Neste caso, faz-se necessário recorrer à ideia ranciereana do *ser duplo*, isto é, da pessoa oprimida que é tirada do “seu” lugar (o espaço de submissão) para ocupar – ainda que, num primeiro momento,

hipoteticamente – o espaço das discussões públicas (Rancière, 2009). Lembrando que o lugar privilegiado do ser duplo é o teatro (Rancière, 2009), concluímos, com o autor do *Teatro do Oprimido*, que a educação estética (pelas artes e pela literatura) “é a preparação da revolução, é o seu estudo, a sua análise, é o ensaio geral da Revolução” (BOAL, 1988, p. 19).

Ressalte-se, por fim, que compreender, de uma vez por todas, o educando, a educanda como um ser que sabe (Freire, 1987) passa, obviamente, por ouvir o corpo estudantil. Afinal, “se se trata de um teatro para a libertação, é necessário permitir que os próprios interessados proponham seus temas” (Boal, 1988, p. 138). Confiar que os jovens são capazes de contar sua própria história deveria ser uma prática pedagógica pessoal profissional e, principalmente, institucional. Como disse o filósofo: “Quem reconhece, com Menenius e Agripa, que todo homem [mulher, jovem, criança, negro, pobre, analfabeto] nasceu para compreender o que qualquer homem [ou mulher, idoso/a ou adolescente, negro/a, indígena ou branco/a, cis ou trans, etc.] tem a lhe dizer conhece a emancipação intelectual” (Rancière, 2015, p. 138). Pela junção das artes da escrita e da imitação, as vozes juvenis podem não apenas ser ouvidas, mas sentidas, vivenciadas, experimentadas numa autêntica partilha democrática do sensível.

Referências

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. revista e ampliada. São Paulo: Parábola, 2015.

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

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

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

BOAL, Augusto. *In*: VEJA discurso de Augusto Boal sobre o dia mundial do teatro. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 mar. 2009b. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2009/03/540686-veja-discurso-de-augusto-boal-sobre-o-dia-mundial-do-teatro.shtml>. Acesso em: 08 nov. 2023.

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

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

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm .Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm .Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**: ensino médio. Brasília: MEC/ SEMTEC, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf .Acesso em: 13 nov. 2023.

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

CARON, Jean-Claude. Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (fim do séc. XVIII – fim do séc. XIX). Tradução: Maria Lúcia Machado. *In*: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (org.). **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.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FISCHER, Luís A. et al. A literatura no exame nacional do ensino médio (ENEM). **Nonada: Letras em Revista**. v. 1, n.18. p.111-126, 2012. Disponível em: <https://seer.uniritter.edu.br/index.php?journal=nonada&page=issue&op=view&path%5B%5D=66&path%5B%5D=showToc> . Acesso em: 15 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

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

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

RANCIÈRE, Jacques. Atualidade de *O mestre ignorante*. [Entrevista concedida a] Patrice Vermeren, Laurence Cornu e Andrea Benvenuto. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82, p. 185-202, abr. 2003. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/376> . Acesso em: 04 set. 2023.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução: Mônica Costa Netto. 2. ed. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução: Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução: Lílian do Valle. 3. ed. 4. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Lei n. 15.451, de 17 de fevereiro de 2020. **Institui o estatuto e plano de carreira do magistério público do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://www.al.rs.gov.br/legis/m010/M0100099.asp?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_Tod asNormas=66087&hTexto=&Hid_IDNorma=66087 . Acesso em: 13 nov. 2023.

ROSENFELD, Anatol. **O mito e o herói no moderno teatro brasileiro**. 2. ed. reimpressão. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista Desenredo**. Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924> . Acesso em: 23 nov. 2023.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibpex, 2012.

Recebido em: 03/04/24

Aceito em: 20/06/25

José Luiz Possato Jr.

Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente da rede pública do Rio Grande do Sul, pesquisador do teatro como método de educação literária e promoção do protagonismo juvenil.

✉ possatojr@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/8290278259520397>

 <http://orcid.org/0000-0001-6905-3248>