



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Artes e Letras

Teatro da Encarnação **Educação em tempos de Barbárie**

Marcelo Ramos Saldanha

Tese para obtenção do Grau de Doutor em
Filosofia
(3º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor José Maria Rosa
Coorientador: Prof. Doutor José António Duarte Domingues

Covilhã, Julho de 2016

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e familiares, que me apoiaram em todo o tempo, mesmo com o preço da distância.

À Priscila, minha esposa, que acreditou nos deslocados sonhos de um bonequeiro e esteve ao meu lado quando a melancolia me queria roubar a capacidade de escrever. Certamente, sem seu apoio, leituras e revisões, eu não poderia concluir essa tarefa.

Ao Gabriel, que cedeu tantas vezes o pai aos livros.

Às amigas Karin Wondracek e Florinda Martins, grandes mestras que me apresentaram Michel Henry a partir de um afeto vivido, de forma tal que, mesmo no início dos estudos de sua filosofia, já me sentia íntimo do filósofo francês.

Ao meu orientador, José Maria Rosa, por sua imensa paciência com as minhas deficiências e pelo acolhimento afetivo que muito superou as incumbências de um orientador. Como um cozinheiro, soube medir os temperos da assistência e da autonomia, não me permitindo o desamparo, tampouco o paternalismo. Obrigado por orientar-me e desorientar-me.

Ao meu tutor junto à CAPES, Roberto Zwetsch, que esteve comigo, sempre presente como professor e pastor nos momentos difíceis.

Aos meus colegas de doutoramento que me ajudaram com carona (boleia) para a universidade, traduções, esclarecimento acerca de temas que não conhecia, entrega de documentos e até mesmo impressão da tese, mas, fundamentalmente, com a parceria que fez com que eu encontrasse o acolhimento familiar mesmo estando a mais de dez mil quilômetros da minha família natural.

Aos demais professores que souberam, com dedicação e competência, ser meus companheiros no processo de aprendizagem.

Aos funcionários dos Acadêmicos da UBI que se dedicaram em resolver questões de ordem burocrática que não foram poucas. Em específico, agradeço ao Sr. Paulo que sempre me recebeu com sorriso e respeito, dois elementos rarefeitos em ambientes administrativos.

Agradeço também a cada trabalhador brasileiro que, com seus impostos, me permitiram, através do financiamento da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, concluir esse doutoramento.

Dedicatória

É amor, o suor que me sai / Vou viver cantando / O dia tão quente que faz

Homem ver criança / Buscando conchinhas no mar / Trabalho o dia inteiro / Para vida de gente levar

Água vira sal lá na salina / Quem diminuiu água do mar / Água enfrenta o sol lá na salina / Sol que vai queimando até queimar

Trabalhando o sal / Para ver a mulher se vestir / E ao chegar em casa / Encontrar a família a sorrir

Filho vir da escola / Problema maior, estudar / Que é pra não ter meu trabalho / E vida de gente levar¹

Quando tinha poucos anos de vida, meu pai, um trabalhador braçal, perguntou-me acerca do que gostava de ser quando crescesse. Na hora, lembrei-me dos desenhos que via na televisão, onde um menino de classe média sonhava em seguir a profissão de seu pai. Motivado por tais desenhos, respondi: “Patroleiro”. Afinal, essa era a profissão do meu pai, um motorista de motoniveladora, vulgarmente chamada de “patrola”. Contrário às minhas expectativas, meu pai censurou-me e firme, embora com ternura, disse que deveria estudar, para não ter o mesmo trabalho que ele, que teve de deixar de estudar para sustentar a família. Hoje, enquanto escrevo essa tese, lembro da música *Canção do Sal* de Milton Nascimento, gravada no álbum *O clube da esquina*, na qual encontrei uma frase semelhante à do meu pai, como se pode constatar no poema registrado acima.

Dedico essa tese aos que, desprovidos do sagrado direito de estudar, foram empurrados para trabalhos desprovidos de dignidade. Também a dedico aos que, tendo trabalhos dignos, porém braçais, por estarem ideologizados pela hierarquização dos saberes, compreendem-se como inferiores aos doutores ou àqueles que ganham seu pão pelo domínio da abstração. Por nós, almejo uma pedagogia que contemple o trabalho e que nos permita superar esse estado, democratizando tanto o trabalho quanto o pensar. Quem sabe assim tenhamos trabalhadores filósofos e filósofos trabalhadores.

¹ Milton Nascimento. *Canção do Sal*. Courage. [S.l.]: A&M/CTI. 1968, 1 CD.

Diz-se das águas do rio que são violentas.
Nada se diz das margens que as oprimem.

Bertolt Brecht

Resumo

A presente tese tem o intuito de proporcionar um estudo acerca da vivência teatral denominada *Teatro da Encarnação* que, a partir da comunhão criativa entre a Filosofia de Michel Henry, a Pedagogia de Paulo Freire e o Teatro de Augusto Boal, se propõe como uma experimentação pedagógica de superação da barbárie, esse insuportável desinvestimento na vida que promove o desmoronamento da cultura ou de nossa civilização.

Compreendemos que as marcas da redução galilaica, alvo da denúncia henryana, legou-nos um crescente movimento de abstração conceitual e mecanização da transmissão de conhecimento, que teve como consequência direta o mutismo, manifesto tanto nos baixos quanto nos altos níveis de aquisição de saber, que, em sentido freireano, toma forma na negativa de dizer sua própria palavra. Negativa que, segundo entendemos, é proveniente da impossibilidade de encontrar essa mesma palavra, já que esta lhe é oferecida e não gerada na vida. Será em face desse mutismo aniquilador da capacidade crítica que o *Teatro da Encarnação* buscará oferecer resposta pautada na corpropriação, fazendo do humano atuante um co-proprietário do mundo, ao ponto de sentir-se potente para alterar esse mesmo mundo pela via afetiva.

Dessa forma, a tese que aqui nos propomos a defender é a de que o atual modelo galilaico/cartesiano chegou ao seu esgotamento e demonstrou não corresponder aos saberes da vida e tampouco poder oferecer possibilidade de acréscimo cultural, de forma que cabe estabelecer um novo caminho, para o qual propomos o *Teatro da Encarnação*, por ser um teatro do lúdico e do sensível. Essa é a possibilidade que aqui defenderemos pela via filosófica/pedagógica.

Palavras-chave

Encarnação, Pedagogia, Teatro de animação, Paulo Freire, Michel Henry, Augusto Boal.

Abstract

The present thesis is the goal of the accomplish a study or research on the theatrical practice experience so called *Teatro da Encarnação* (Incarnation Theater) that, coming from a creative communion among Michel Henry's philosophy, Paulo Freire's pedagogy and Augusto Boal's theater, intends to be and stands itself as a pedagogic experience of barbarian overcoming.

We comprehend that the inherited marks of the Galilean reduction (reference to what Henry consider to be the influence of Galileu and what it represents to modern science), target of Henry's complaints, left to us an increasing movement of conceitual abstraction and mechanization of knowledge transmission, that had their direct consequences on the mutism, present either in the low or high levels of knowledge acquisition, that, in a Freireano's (Paulo Freire's) sense, gets shape along a denying dimension of saying its own word. A denying dimension that, as we understand, is produced or shaped from the impossibility of finding this same word, once this is already offered and not generate genuinely in life. It will be in face of this crushing mutism of the critical capacity, that the *Teatro da Encarnação* (Incarnation Theater) will seek to offer an answer based on the *corpropriação* (an embodiment of the subject at the proper experience), making off the human acting a co-owner of the world, so able enough to change this same world by its own affective ways.

This way, the thesis here that we would like to defend is that, as the actual Galilean/Cartesian model has come to its own exhaustion, not even more corresponding to the life knowledge, and even less offering the possibility of any cultural rise, shall be established a new way, for which the *Teatro da Encarnação* (Incarnation Theater), for being a playful and sensible theater, is a possibility that here we will defend through a philosophical and pedagogic path.

Keywords

Incarnation, Pedagogy, Puppet theater, Paulo Freire, Michel Henry, Augusto Boal.

Sumário

Introdução	5
Delineando o percurso	8
Parte 1: Vida entre percursos que se cruzam	17
Capítulo I: Paulo Freire	19
Capítulo II: Augusto Boal	35
Capítulo III: Michel Henry	52
Síntese: teorias numa carne histórica	76
Parte 2: A barbárie e o roubo da fala	79
Capítulo I: Entre <i>bonitezas</i> e feiuras: as palavras sem corpo.....	81
Capítulo II: Cultura, trabalho e pedagogia viva	101
Capítulo III: A leitura do mundo e a vocação para ser mais.....	112
Capítulo IV: Da situação limite à educação em comunidade	124
Síntese: Desafios para um teatro encarnado	134
Parte 3: Um teatro dos corpos que falam	139
Capítulo I: Um teatro “não espetacular”: para além da <i>catarse</i> aristotélica	141
Primeiro entrelace: O espaço estético do Teatro da Encarnação.	158
Capítulo II: O corpo, a carne e movimento no teatro de animação	164
Segundo entrelace: O encontro com uma carnalidade brincante	182
Considerações Finais	193
Bibliografia	198
Discografia	212
Filmografia	212
Anexos	213

Lista de Figuras

Figura 1 - A árvore do Teatro do Oprimido.	50
Figura 2 - Cena de <i>Amor e Loucura</i> do grupo de teatro de bonecos <i>Mão Molenga</i>	167
Figura 3 - Cena de <i>Auto da Barca do Inferno</i> , de Gil Vicente, interpretada pelo grupo de teatro <i>Fora do sério</i>	168
Figura 4 - Exemplo das silhuetas não articuladas usadas no Teatro <i>Le Chat Noir</i>	172
Figura 5 - Espetáculo <i>Piccolo Asmodeo</i> , da <i>Cia. Gioco Vita</i>	173
Figura 6- Cena do espetáculo <i>Tsuna-Yakata</i> , da companhia japonesa <i>Yukiza</i> , criada no século XVI, um bom exemplo do uso das cruzetas tradicionais.	175
Figura 7 - Cena da peça <i>Senhor dos sonhos</i> , da <i>Cia. Truks</i> . Um exemplo de como o Bunraku foi adaptado para estéticas tipicamente ocidentais.	176
Figura 8 - Cena da peça <i>Zôo-ilógico</i> , da <i>Cia. Truks</i>	179
Figura 9 - Exemplo da grafia dos bonecos <i>Wayang</i> , tradicionais da Indonésia.	213
Figura 10 -Exemplo do padrão estético dos bonecos de mamulengo.	213
Figura 11 -Alguns dos personagens típicos do teatro <i>Dom Roberto</i>	214
Figura 12 - Modelo de cruzeta contemporânea.	214
Figura 13 - Cena do espectáculo <i>Animalia</i> , do ator e bonequeiro Hobey Ford, demonstrando a complexidade envolvida na manipulação por varas.	215
Figura 14 - Cena de um espectáculo bunraku em que se pode perceber a hierarquia tradicional desse teatro.	215

Introdução

Esta tese de doutoramento insere-se no esforço de elaboração teórica acerca do *Teatro da Encarnação*, já iniciada em nossa pesquisa de mestrado. Durante essa primeira etapa, esse teatro estava ainda ligado à prática pastoral e ao universo conceitual da teologia, já que encontrou nesse espaço os subsídios teóricos e as oportunidades práticas para o seu desenvolvimento inicial. Por isso, na dissertação de mestrado intitulada *Teatro da Encarnação - contribuições do teatro de animação para a Teologia da Missão*², a ênfase esteve em demonstrar o quão frutífero pode ser o diálogo entre a Fenomenologia da Vida de Michel Henry e a Teologia da Libertação em sua vertente latino americana³, na criação de um modo de evangelização não violento⁴, que encontrou forma em um modelo de interação teatral popular com alto componente democrático. Como resultado dessa interação, foi possível dar novo significado ao espaço de diálogo evangelizador para, a partir desse mesmo espaço e subsidiado pela Teologia da Libertação, encontrar as definições de salvação, comunidade e *kerigma*. Foi assim que encontramos um modelo de teatro relacional que permitisse à Igreja o encontro do diálogo perdido pela supremacia da palavra ante o sensível.

O *Teatro da Encarnação* fundamentou-se a partir de dois referenciais de encarnação: o da *Teologia da Libertação* que, em consonância com a *Pedagogia do Oprimido*, define encarnação como manifestação histórica da *Kenôsis*⁵, onde o humano

² SALDANHA, Marcelo Ramos. *Teatro da Encarnação - contribuições do teatro de animação para a Teologia da Missão*. São Leopoldo: EST, 2012. [Tese de mestrado]

³ Embora o *nascido* da *Teologia da Libertação* tenha sido a América Latina, seu desenvolvimento transcendeu essa região, de forma a fazer nascer na África uma teologia da Libertação de viés pós-colonialista, nos Estados Unidos a *Teologia da Libertação Negra* e a *Teologia da Libertação Feminista*.

⁴ Evangelização violenta é aquela que desconsidera o humano a ser evangelizado. Nela, quem evangeliza assume uma postura de superioridade, considerando-se portador de uma verdade que outro desconhece.

⁵ “A *kênosis* é um conceito cristológico nascido no hino que o apóstolo Paulo apresenta em Filipenses 2.5-8. Quando interpretado à luz do contexto oferecido pelas passagens de João 1.14 e 17.5, de Gálatas 4.4 e de 2 Coríntios 8.9, o texto revela-nos a relação entre as duas naturezas de Cristo - a divina e a humana - com a ação de Deus em favor da humanidade. Embora, no que tange à ação, a *kênosis* seja uma relação *ad extra*, pertencente exclusivamente à economia trinitária, a exortação de Paulo é a de assumirmos, na plenitude da nossa humanidade, um movimento *ad intra* de imitação da atitude de Cristo em sua renúncia, de modo a trazer a vida de Cristo para dentro da vivência do fiel (Gálatas 2:20). É nesse aspecto que a encarnação possui aspectos que são cumpridos na igreja, o corpo de Cristo. Mesmo que agora nos estejamos distanciando da Teologia enquanto delimitador da extensão teórica, mantemos esse conceito

encarna, no sentido de inculturação profunda e afetiva, a realidade de outro humano, tendo por exemplo a ação amorosa do Cristo encarnado. Nessa ideia de encarnação, tal como no referencial do próprio Cristo, encarnar-se deve ser o assumir da “cor local”, isto é, o encontro com o rosto real daqueles com quem dialogamos, de forma a negar a representação ou a estigmatização do outro. Dessa forma, encarnação é pôr-se em diálogo, sem imposição ou senso de superioridade. O segundo referencial encontramos na definição de encarnação proposta por Michel Henry, que compreende que a Vida vem a nós numa carne, essa substância fenomenológica primordial que nos constitui, nos singulariza e faz de nós viventes. Para nós, os dois conceitos estão diretamente relacionados, pois o ser humano não está no mundo enquanto ser intramundano, mas descobre-se humano na relação de experimentação desse mesmo mundo. O próprio ato de imaginar e criar, próprios do fazer artístico, constitui essa abertura que se dá na dialética vida/mundo, na busca da *ressonância interior*, num mundo “cheio de ressonâncias”⁶.

Para termos uma definição inicial do teatro que aqui propomos ampliar a teorização, apresentamos um recorte da comunicação já feita no âmbito do Colóquio *Michel Henry - O incondicional da condição humana: nos 50 anos de A essência da manifestação*, no qual definimos o Teatro da Encarnação como uma

manifestação corpropria do lúdico infantil, onde o adulto e a criança são seres que dialogam num espaço de significados compartilhados e de mútua afetação. Nesse espaço, corpo e afetos não são distintos, como nos faz crer a artificial dicotomia entre corpo material e corpo subjetivo, tese tão antagônica à encarnação. O corpo é entendido como co-proprietário na vida, portanto, é nele que a impressão da Vida se nos dá, e não por meio da posse de conceitos abstratos, pois a vida não é coisa e não está separada do vivente para ser capturada por meio da abstração. Assim sendo, o *Teatro da Encarnação* constrói-se para além do texto e da apresentação de uma obra a ser apreciada. Ele enfatiza a interação dos corpos - dos atores e dos bonecos - e convida-nos à compreensão mais extensa da realidade, tendo a afetividade como fundamento radical das relações entre os atuantes.⁷

em nossa formulação teatral para falar de um encontro com o outro que nos cobra um movimento de renúncia à hierarquia.

⁶ KANDINSKY, Wassily. *Olhar sobre o passado*. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 130.

⁷ SALDANHA, Marcelo Ramos, «O Teatro da Encarnação - possibilidades de encontros e afetos» In: *Revista Humanística e Teologia*. Dossiê: Michel Henry - o incondicional da condição humana. Tomo XXXV, fascículo 2, dez. 2014, p. 88-89.

Não sendo propriamente um outro teatro, como é o teatro brechtiano, por exemplo, o *Teatro da Encarnação* deve ser considerado como uma experiência teatral derivada do Teatro do Oprimido, do brasileiro Augusto Boal, buscando nele os subsídios teóricos e os exercícios teatrais que lhe dão forma. Contudo, por ser uma experiência situada no universo do teatro de animação⁸, o teatro que propomos ganha sua autonomia, gerando possibilidades para além das experienciadas pelo teatro boalino, sendo um teatro cujo centro foi deslocado da conscientização para a experiência afetiva.

Outra especificidade do *Teatro da Encarnação* diz respeito à extensão de seu uso como recurso pedagógico e ao recorte etário no qual, por ora ao menos, se dedica. Inicialmente, o nosso teatro foi posto em prática com alunos dos primeiros anos do ensino básico (do primeiro ao quarto ano), nomeadamente aqueles que se dedicam aos movimentos iniciais da alfabetização⁹ e desenvolvimento do processo crítico, processo intimamente ligado tanto à gestação da liberdade quanto do mutismo. Por situarmos nossa interação teatral nesse “nicho etário”, damos sentido à necessidade de um movimento kenótico do adulto em direção da criança. É importante que o leitor tenha em mente que não é nosso intento propor o *Teatro da Encarnação* como uma pedagogia, em seu sentido maior, mas como um recurso, que, conforme entendemos, pode ser gerador de uma rica desestabilização nos ambientes educacionais em que for praticado, exatamente por valorizar a autonomia da criança, esta que, por estar no princípio da busca do *ser mais*, se assume como alguém que *é e está sendo*. Dessa forma, compreendemos os limites do seu uso em sala de aula, ao passo que também estamos conscientes do grande potencial de um teatro afetivo na geração de outra escola, onde a heteronomia ceda lugar ao fluir. Embora o *Teatro da Encarnação* tenha sido pensado como resposta a um modelo de escola autoritário, centrado numa atuação anti-democrática, quando aplicado em escolas como a Escola da Ponte, em Portugal, ou a Escola Municipal Desembargador Amorim Lima, no Brasil, conhecidas por sua postura democrática, o nosso teatro assume a função de solidificador do diálogo e da relação sensível, em detrimento de sua ênfase da subversão do espaço escolar.

Nessa segunda fase do trabalho, já em nível de doutoramento, situado não mais no campo da teologia prática, mas no da filosofia da educação, compreendendo que o aporte

⁸ Uma definição do teatro de animação pode ser encontrada na terceira parte dessa tese, onde as técnicas que compõem o *Teatro da Encarnação* são melhor definidas.

⁹ Aqui é importante efetuar a distinção entre alfabetização e letramento. Embora no primeiro ano do ensino fundamental muitas crianças já sejam capazes de decodificar o registro escrito, ainda estão a dar os primeiros passos na alfabetização em seu sentido maior, já que essa demanda do aluno não apenas a decodificação do texto escrito, mas a problematização desse texto.

de uma dissertação de mestrado impõe também uma razoável limitação quanto à abordagem do tema, pretendemos avançar na pesquisa, ampliando questões relativas às bases desse teatro que não puderam ser trabalhadas a contento na primeira fase, e aplicando esse teatro à realidade da educação laica, como praticada no Brasil. Compreendemos que entre o ambiente eclesiástico/missionário e o ambiente escolar brasileiro temos, a despeito das grandiosas exceções¹⁰, um espaço demasiado antidialógico, comumente pautado pela verticalidade e hierarquização das relações. Dessa forma, se no campo da Teologia da Missão esse teatro foi potente para promover a quebra da verticalidade missionária, cabe pensarmos se essa potência manter-se-á quando aplicada à educação, principalmente quando essa não tem viés religioso e, conseqüentemente, não aceita algumas das premissas da primeira elaboração do Teatro da Encarnação.

Poderá um teatro valorizador da carne, em sentido henryano de um corpo invisível, um “corpo subjetivo radicalmente imanente” pertencente à ordem da revelação, superar as barreiras da representação existente no atual modelo educacional? Pode o *Teatro da Encarnação* oferecer respostas às demandas de um ambiente educacional profundamente marcado pela barbárie, no qual delimita-se que os saberes sensíveis encontrem muito pouco espaço de expressão, o que nos lega apenas à cultura do silêncio e uma educação pautada pela mecanização dos humanos?

Delineando o percurso

No intento de responder aos problemas aqui propostos, iniciaremos nossa caminhada com a apresentação dos nossos interlocutores: o educador Paulo Freire, o

¹⁰ Alguns exemplos de escolas democráticas que romperam com o autoritarismo da educação implantada no Brasil são a *Escola Municipal Desembargador Amorim Lima* e a *Escola Municipal Presidente Campos Sales*, ambas na cidade de São Paulo/SP. Ambas aboliram a divisão seriada e a obsessão nos conteúdos escolares para assumirem-se como escolas centradas democraticamente no seu educando e na sua comunidade local. A *Escola Municipal Presidente Campos Sales* destaca-se pelo alto grau de participação discente nas demandas escolares, fomentando uma república de estudantes, como definem os educandos. Além destas escolas, que fazem parte da oferta oficial de ensino público, destacamos o *Projeto Âncora*, em Cotia/SP, e a Cidade Escola-Ayni, em Guaporé/RS. Ambas, mesmo seguindo propostas diferentes, são propostas de educação comunitária e transformação humana e social pautada na educação crítica e democrática. Esses projetos educacionais, e outros que têm surgido no Brasil, mantêm intenso diálogo com a *Escola da Ponte*, situada em Vila das Aves, Portugal, que como as escolas irmãs no Brasil, vive o isolamento daqueles que assumem o compromisso profético de romper com o centralismo escolar e com o peso das relações hierarquizadas e autoritárias na educação.

teatrólogo Augusto Boal e o filósofo Michel Henry. Cada qual com sua vivência distinta, atuando em realidades que vão da América Latina à Europa, passando pela Ásia e África, mas todos partilhando de uma dedicação intensa à descoberta da vida enquanto experiência fundante do humano, quer no ambiente educacional quer no palco público ou na pesquisa universitária. Foi o encontro com a vida, sua definição e sua promoção que motivou o trabalho dos três teóricos e que nos motiva a buscar neles subsídios para pensarmos nosso teatro.

Entendemos que o diálogo conceitual entre os três pode ser muito fecundo. A Pedagogia e o Teatro do Oprimido serão aprofundados por meio da Fenomenologia da Vida de Michel Henry, permitindo que conceitos como mundo e libertação tenham outro significado. Quando tanto o teatro boalino quanto a pedagogia freireana são erroneamente tidos apenas como métodos de problematização e conscientização política, o encontro com a filosofia de Michel Henry permite-nos compreender o processo de libertação a partir de uma experiência subjetiva, experienciada na carne, onde a lógica do que é apenas externo cede lugar ao que nos é interno. Ao mesmo tempo, o pensamento de Michel Henry, muitas vezes lido como se fosse uma forma mais sofisticada de misticismo ou um reviver gnóstico, de uma carne sem corpo, se enraizará na realidade de um sofrente que seu pensamento não contemplou diretamente.

Esse diálogo conceptual nos impõe uma abordagem hermenêutica livre, o que não se constitui numa interpretação arbitrária. Nossa liberdade tem por base um olhar seletivo quanto aos conceitos. Dessa forma, mesmo conceitos-chaves, como o de abstração em Michel Henry e conscientização em Paulo Freire e Boal, não são tomados em sua inteireza, mas como um recorte que fazemos a partir das necessidades do nosso próprio teatro. Por exemplo: a crítica henryana à desconexão entre ideia e vida concreta, como promovida pela abstração, nos interessa. Contudo, no aprofundamento dessa crítica, ocorreu uma radicalização na conceituação de abstração, e consequentemente de representação, que inviabiliza parte da nossa proposta, justificando dessa forma a nossa seletividade.

O mesmo ocorre com o conceito de conscientização, um ponto central na construção teórica de Freire e Boal. Freire, a quem Boal segue acerca do referido conceito, a despeito da enorme abertura à vida promovida em sua pedagogia, mostrou-se muitas devedor da fenomenologia clássica em suas definições teóricas, ao ponto de referir-se à conscientização como um “tomar distância frente ao mundo”¹¹ para objetivar a realidade e, assim, agir conscientemente sobre ela. Contudo, essa definição, contida num livro que tem a conscientização como tema, não resume a inteireza do que Paulo Freire entende

¹¹ FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979, p. 15.

como conscientização, o que nos permite a apropriação de Freire de forma subversiva, lendo a conscientização a partir da afetividade, reconhecendo-a, não como um apossar-se da consciência, como se ela fosse um objeto, mas um *devoir*, fruto da "autodoação fundamental da qual a realidade fenomenológica é um *pathos*, uma afetividade"¹². Dessa forma, encontramos em Freire e em Boal uma ideia de uma consciência não especulativa, mas completamente encarnada, que já não entendemos como um olhar de fora, num voyeurismo que mata a vida, mas como afetividade, como presença que não cinde.

Dessa forma, nossa leitura da consciência e da conscientização acolhe a dura crítica henryana ao modelo de consciência desenvolvido a partir da ideia greco-fenomenológica, o que, segundo o filósofo, fratura a relação do humano com a vida. Por isso, não compreendemos o processo de conscientização enquanto "consciência de", nesse êxtase do Ser no qual a intencionalidade se desenvolve como sensação representativa.

Será promovendo a união lógica entre consciência e práxis que entenderemos a conscientização como criação, como vivência dos inéditos-viáveis, e não a tomada de consciência daquilo que já existe, o que geraria apenas humanos "espectadores e não recriadores do mundo"¹³. Por isso, nossa leitura de conscientização se faz a partir da ideia freireana de "corpos conscientes"¹⁴, isto é, a conscientização como interna ao ser humano, aberta à vida e que se vai enchendo de realidade na relação com o mundo. Mais do que termos consciência, somos consciência de forma que ela não eclode num êx-tase, como consciência exteriorizada, mas como consciência na Vida.

Nessa tese, dois conceitos nos acompanharão, necessitando de pronto uma delimitação. São eles: democracia e comunidade. Quando falamos em "espaços democráticos de educação", ou então, em "educação democrática", estamos a fazer uso do conceito de democracia de Paulo Freire, com o qual Boal concorda. Para os dois brasileiros, não há democracia sem a autonomia dos povos, e esta deve ser dialógica, antiautoritária, problematizadora e promotora de transformação da realidade histórico-social. A ideia de uma democracia formal, desprovida da participação popular, em nada se relaciona com a conceptuação freireana, já que esta mantém semelhança com a ideia de democracia como "forma de vida" em John Dewey. Em Freire, a ideia de democracia está diretamente relacionada à de comunidade, que é o estar na vida e, de forma dialógica,

¹² HENRY, Michel. *Auto-donation: entretiens et conférences*. Paris: Editions Beauchesne, 2004, p. 20.

¹³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 77.

¹⁴ Esse conceito aparece pela primeira vez (colocado entre aspas) na *Pedagogia do Oprimido*. Nesse contexto, ele é apresentado como um contraponto à noção de consciência definida como um enclave, "alguma seção 'dentro' dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá 'enchendo' de realidade" (FREIRE, Paulo, 1983, p.71). Sendo um conceito frequente na obra freireana, o encontramos desde as obras do exílio até as últimas produções de Freire.

estar envolvido no constante movimento de vir a ser, que despreza a verticalidade das relações e centra-se no encontro entre humanos. Não se trata de um conceito abstrato de comunidade, mas de um conceito prático, em que a partilha da realidade se dá no modo como os agentes nela envolvidos vivem juntos experimentações de vida e constroem novas possibilidades de existência.

Sendo que, normalmente, os leitores do pedagogo e do teatrólogo brasileiro não estão habituados aos escritos de Michel Henry, assim como não é comum encontrarmos entre os leitores do filósofo francês quem tenha real conhecimento da obra dos dois brasileiros, apresentar o nascimento encarnado de suas concepções teóricas encontra relevância ao tecer as primeiras linhas de aproximação entre os três pensadores. Por isso, trataremos, na primeira parte, de uma apresentação bio-bibliográfica dos nossos três referenciais teóricos, vendo sua teoria como nascida na Vida, de forma relacional e encarnada.

Na segunda parte, seguindo o nosso percurso, partiremos para a definição de um cenário onde terá início o diálogo entre Michel Henry e Paulo Freire. Paulo Freire contribuirá com a sua tematização acerca da liberdade, sua luta pela geração de espaços democráticos de educação, onde o educando encontra-se com a pronúncia de sua própria palavra. Michel Henry, por sua vez, nos permitirá compreender o processo em que a vida foi afastada das salas de aula, de forma que o espaço inicialmente concebido para o crescimento da cultura foi transformado noutro, no qual saber e cultura são antagonísticos. Esse segundo momento da tese será o delimitador de nosso universo pedagógico, onde o leitor perceberá em que contexto o *Teatro da Encarnação* atuará e a que realidade ele pretende oferecer resposta.

Por concordarmos com Roland Barthes em sua famosa afirmação de que “a ficção pode ser mais real que o que se quer real, e o real pode ser mais ficcional que o que se quer ficcional”¹⁵, entendemos que podemos ser conduzidos ao real da Vida por meio de obras ficcionais de forma mais precisa que por meio de obras biográficas ou conceptuais, que, por sinal, nunca estarão desprovidas do elemento ficcional de uma representação de quem é retratado, como bem constatou Michel Henry, em entrevista a Roland Vaschalde, ao afirmar que “a história de um homem, as circunstâncias que o envolvem, é outra coisa que uma espécie de máscara, mais ou menos lisonjeira, que ele mesmo e os outros estão de acordo em colocar sobre o seu rosto - ele que, no fundo, não tem rosto algum”¹⁶. É em face da impossibilidade de fugir dessa máscara, que se coloca diante de nós em toda

¹⁵ BARTHES, Roland, 1983 apud WALTJ, Ivete Lara Camargo. *O que é ficção*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 43.

¹⁶ HENRY, Michel. *Entretiens*. Cabris: Editions Sulliver, 2005, p. 11.

tentativa de biografia e, acreditamos, também de toda construção conceitual, que justificamos a nossa opção de introduzir tanto o tema da barbárie quanto o diálogo teórico entre o filósofo francês e o educador brasileiro através de um romance, em detrimento de recorrermos, somente, ao debate conceitual. Assim, mesmo tendo em mente o caráter lúdico de todo relato da vida, não nos furtaremos a acrescentar mais notas que contribuam para mostrar o pensamento henryano e freireano em sua encarnação histórica, percebendo-os em situação, como pensamentos relacionais construídos na Vida. Esse procedimento é fundamental quando abordamos a filosofia da educação de Paulo Freire, pois para o educador brasileiro não há conceito sem biografia. Tendo isso em mente, apresentar suas ideias sem um contexto histórico teria como consequência direta desenraizar a apresentação de uma pedagogia que tem como característica principal ser encarnada e profundamente tocada por valores biográficos e históricos. Assim sendo, trataremos dialogicamente o real como ficcional e o ficcional como real, para assim conduzir o leitor através de narrativas e personagens extraídos da obra *Vidas Secas*¹⁷ do escritor alagoano Graciliano Ramos¹⁸, importante expoente do Neorrealismo brasileiro, que suscitarão o debate conceitual dos dois pensadores que lhes foram contemporâneos: Paulo Freire e Michel Henry.

Esse romance retrata com perfeição um ambiente terrivelmente limitador das potencialidades humanas que, por isso, gerou uma proposta de humanidade denunciada e combatida tanto pela utopia freiriana quanto pela crítica da cultura henryana. Nossa escolha, como o leitor logo perceberá, não é isenta. Pelo contrário, ela diz muito de nossa postura diante da verdade e, também, da forma como nos relacionamos com o sensível e com o lúdico criativo. Tal como Henry, cremos que “a filosofia e a literatura - como também a pintura, a música e toda forma de arte ou de cultura em geral- tem um mesmo

¹⁷ Embora não seja objeto dessa tese, cabe destacar que a obra *Vidas Secas* recebeu em 1963, com direção e roteiro de Nelson Pereira dos Santos, uma adaptação para o cinema. O filme, indicado à Palma de Ouro e recomendado pelo British Film Institute como uma das 360 obras fundamentais em uma cinemateca, foi um dos principais representantes do Cinema Novo brasileiro, com nítidas influências do Neorrealismo italiano.

¹⁸ Graciliano Ramos de Oliveira (1892 - 1953), foi um importante intelectual nordestino da primeira metade do séc. XX. Atuou como romancista, cronista, contista, jornalista, político e memorialista brasileiro do século XX. Escreveu quatro romances: *Caetés* (1933), *S. Bernardo* (1934), *Angústia* (1936) e *Vidas Secas* (1938). Também escreveu numerosos contos, crônicas e recebeu diversos prêmios por sua produção literária, como o Prêmio Lima Barreto no Brasil, a Medalha Chico Mendes de Resistência no Brasil, o Prêmio da Fundação William Faulkner nos Estados Unidos da América e o *Prêmio no Catholique International du Cinema e Ciudad de Valladolid* na Espanha. Atualmente (2014), maiores informações podem ser acessadas no sítio da internet www.graciliano.com.br.

‘objeto’”¹⁹, diferindo apenas no tratamento. Enquanto a filosofia parte da análise intelectual, a literatura parte da imaginação. Contudo, em ambos os casos, o “objeto” é a vida.

As narrativas de *Vidas Secas*, quando mescladas com situações históricas concretas, permitem-nos aceder ao real presente no sensível, de forma que este nos chame ao bailar e possamos descrever a verdade para além dos amontoados de dados estatísticos que nos tentam apresentar, por meio de abstrações, fragmentos do que se entende como real.

Acreditamos que as personagens dessa obra nos descortinam realidades e apresentam desafios profundos à educação brasileira, nos permitindo compreender as raízes do mutismo e do autoritarismo tão profundamente enraizados na cultura educacional do povo da terra de Machado de Assis²⁰. Esta é a face da barbárie com a qual nos defrontamos e à qual desejamos oferecer resposta. Uma barbárie capaz de roubar-nos a humanidade, sendo uma manifestação crônica e insuportável do desinvestimento da vida que converte seres humanos em abstrações, separando-os dos saberes sensíveis e conduzindo o humano para um movimento necrófilo e umbilical de separação da Vida. Esse é o cenário que servirá de chão para que as ideias do educador e do filósofo formem um caldo conceitual que nos permitirá pensar o *Teatro da Encarnação* como proposta educacional, capaz de promover o encontro do humano com a pronúncia de sua própria palavra.

Sendo que toda busca pelo novo inevitavelmente se defronta com a hegemonia do que já se estabeleceu, a nossa percepção inicial é, como em Michel Henry, extremamente negativa. O que temos diante de nós é a barbárie e suas práticas. Se nos reconhecemos no pessimismo henryano, também nos encontramos no otimismo crítico de Paulo Freire. Por isso, o leitor perceberá a nossa constante menção à pedagogia bancária, que para nós nada mais é que a massificação dessa barbárie, mas chamamos a atenção que essa menção não nos serve como o olhar petrificante da Medusa. Ao olharmos a pedagogia bancária, nosso olhar a ultrapassa na busca de um novo, concretizado numa experiência artística e pedagógica que nada deve à pedagogia que nos antagoniza.

¹⁹ HENRY, Michel, 2004, p.65.

²⁰ A referência a Machado de Assis (1839-1908) não é despropositada, tampouco tem relação apenas com o fato de ele ser um ilustre brasileiro. Nos personagens de seus romances, *Brás Cubas*, em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, e *Rubião*, em *Quincas Borba*, encontramos o imbricamento de aspectos sociais como o patriarcalismo e o autoritarismo, com dimensões pessoais que levam à justificação do egoísmo e da destruição do mais fraco, entendido no contexto desses romances como um bem para a sociedade. Sendo tais obras situadas na passagem do Império para a República no Brasil, podemos perceber as profundas raízes do autoritarismo brasileiro que até hoje convive de forma relativamente tolerante com a opressão e o abuso do poder, quer econômico, quer social.

Na terceira parte, tendo em vista o diálogo já iniciado, que nos permite delinear um campo de atuação com um *telos* definido, que é a superação do mutismo e a geração de um ambiente promotor de humanidade, apresentaremos o Teatro da Encarnação, tendo como ponto inicial o seu *nascledouro*, o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, o que nos permitirá demonstrar a sua especificidade, conquistada a partir da influência de Paulo Freire e Michel Henry. Em Boal encontramos uma relacionalidade que subverte a tradicional divisão entre atores e espectadores, permitindo o nascimento de uma comunidade crítica, problematizadora de sua própria existência.

Sendo a vida um experimentar-se sem distância²¹ entre o que experiencia e o que é experienciado, vamos pensar esse teatro a partir do corpo, do ator e do boneco, em suas resistências e possibilidades, buscando compreender como esse objeto, pelo próprio modo de experienciá-lo, pode nos servir de instrumento pedagógico em si, ensinando-nos no ato mesmo do exercício da atuação com o boneco.

Quando a relacionalidade gerada entre ator/manipulador e o boneco, com sua ênfase na carne e no lúdico, une-se com o teatro comunitário e popular, temos como consequência lógica o nascimento de uma comunidade encarnada, capaz de guiar-se por um princípio ético nascido do afeto, do encontro entre humanos inacabados, onde os saberes da carne e a voz dos infantes²² encontram lugar de manifestação e respeito.

Para além dos postulados boalinos e freireanos, tratamos nosso teatro a partir do conceito henryano de corpropriação²³, que nos permite ver a sensibilidade como um problema pedagógico. A partir desse conceito compreenderemos melhor como esse teatro pode intervir de forma eficiente no cenário elaborado no segundo capítulo. Entendemos que a barbárie não será superada sem que os conceitos como corpo, corpropriação e afeto

²¹ Tese que iremos justificar ao longo desse trabalho.

²² Infante é, segundo define Gagnebin, aquele que não possui “o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada”. A união entre o prefixo de negação in e o participio presente fan (falar - *fari*), exprime a ideia de silêncio, da ausência de condição para o domínio da linguagem e enunciação do discurso. Nessa tese não usamos a palavra infante em seu primeiro sentido, daquele que devido à pouca idade ainda não adquiriu a capacidade de falar, mas referindo-se àquele que tendo condições biológicas de falar, e dominando princípios da linguagem, não encontra espaço e fala, por compreender-se inferiorizado diante da fala de outrem. Cf. GAGNEBIN, Jeanne Marie, «Infância e Pensamento» In: JUNIOR, Paulo Ghiraldelli (Org.). *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1997, p. 87.

²³ Benoît Kanabus nos chama a atenção para o fato de que “encontramos em Michel Henry várias grafias para o conceito: “corps-propriation” em *La Barbarie* e *Phénoménologie de la vie*, Tomo IV; “corpspropriation” em *Phénoménologie de la vie*, Tomo IV; “co-propriation” em *Do Comunismo ao Capitalismo*; “copropriation” em *Genealogia da Psicanálise*. (KANABUS, Benoît, «Le concept de corpspropriation chez Michel Henry et Christophe Dejours» In: *Revista Humanística e Teologia. Dossiê: Michel Henry - o incondicional da condição humana*. Tomo XXXV, fascículo 2, dez. 2014, p. 101).

sejam tratados a partir da práxis educacional. Num cenário em que o saber e a cultura divergem, compreendemos que o tablado, em específico aquele no qual encontramos com o teatro de animação, é capaz de convidar a humanidade ao reencontro com os saberes da vida, exatamente por situar-se no campo da formulação da palavra afetiva, manifesta na subjetividade que toma forma em atos.

É tendo em vista o atual contexto educacional, fortemente marcado pela dessensibilização das relações humanas, onde os conteúdos da Vida são conformados à verdade do mundo²⁴, que se faz urgente um recurso pedagógico capaz de propor a educação como adesão à Vida, capaz de retomar o sensível como via de acesso à verdade, bem como de gerar possibilidades práticas para que a educação contribua para a superação da ilusão transcendental do ego²⁵, característica fundamental da barbárie contemporânea. É a partir dessa urgência que desejamos traçar na presente tese um caminho afetivo, em que se promova a educação sem que essa se caracterize pelo simples acúmulo de conteúdos.

Finalizando essa introdução, cabe tratar de um pormenor metodológico. Considerando-se a dificuldade de descrever muitas das técnicas que compõem o arsenal do teatro da animação, com a finalidade de auxiliar o leitor na visualização destas técnicas, usaremos imagens que sirvam de ilustração ao que se está escrevendo. As principais imagens, que se relacionam diretamente com argumento dissertativo, serão dispostas entremeadas ao texto. Outras, que têm a função de ampliar esse mesmo apoio visual, sem, contudo, ser inevitáveis para compreensão do que se lê, serão dispostas em anexo para evitar o excesso de imagens dentro o texto.

²⁴ Esse processo ocorre na eliminação da nossa sensibilidade ao “afastar da realidade dos objetos suas qualidades sensíveis” (HENRY, Michel. *A Barbárie*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: É Realizações, 2012, p. 15). É desta forma que a aparência ganha, na abordagem escolar, maior relevância que a substância das nossas vidas.

²⁵ Acerca desse conceito, ver o capítulo III, intitulado “A leitura do mundo e a vocação para ser mais”.

Parte I

Vida entre percursos que se cruzam

Capítulo I: Paulo Freire

Foi na Estrada do Encanamento, 724, como Freire gostava de dizer, no Bairro da Casa Amarela, hoje Parmeneri, na cidade de Recife, no estado de Pernambuco, no dia 19 de Setembro de 1921, que nasceu Paulo Reglus Neves Freire²⁶. Era filho de Joaquim Temístocles Freire, um Tenente da Polícia Militar de Pernambuco, e de Edeltrudes Neves Freire, versada em “prendas domésticas”, como ela mesma gostava de se auto-referir. De seus pais, recebeu o ensino da coexistência e respeito à diferença. Sendo o pai um espírita kardecista e a mãe uma católica devotada, em sua casa vivia-se um ambiente de harmonia religiosa, sem os conflitos clássicos entre as duas religiões tão comuns na época²⁷.

Nessa mesma casa, da qual Freire tinha tantas e belas lembranças, morava Freire, seus pais, seus três irmãos e a avó materna. Todos sustentados pelo baixo salário de seu pai e pela ajuda financeira enviada por seu tio Clodovário, que trabalhava no Rio de Janeiro, então capital do país. Acerca das lembranças da infância nessa casa, durante a palestra que proferiu no âmbito do *Congresso Brasileiro de Leitura*, em Campinas - SP, no ano de 1981, Freire compartilhou algumas lembranças:

²⁶ Acerca de seu nome, Freire narrou: “Reglus, foi invenção de meu pai. Não sei qual foi a influência latina que ele teve quando foi me registrar. O fato é que Reglus deveria ser Re-gu-lus, mas o sujeito do cartório errou e escreveu Reglus. Comecei a ser conhecido como Paulo Freire desde a minha adolescência. O nome por extenso, na verdade, nunca pegou.” (BARRETO, Vera. *Paulo Freire Para Educadores*. São Paulo: Arte e ciência, 1998, p. 17).

²⁷ Merece nota a tumultuada relação entre essas duas religiões. O catolicismo, religião hegemônica no Brasil da primeira metade do século XX, via o kardecismo como a continuação das religiões africanas, sem conceber sua origem europeia e sua ênfase iluminista. João Coelho Marques, em sua tese de doutorado apresentada à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1929, apresentava o espiritismo, nomeadamente o de vertente kardecista e africana, como uma patologia contagiosa, capaz de incapacitar grandes contingentes humanos para o trabalho. Antônio Xavier de Oliveira, em seu livro *Espiritismo e Loucura*, apontava estudos que, segundo ele, comprovavam que 1.723 pessoas enlouqueceram devido às práticas espíritas. Esses são alguns dos exemplos de combate público ao espiritismo kardecista, que não raras vezes ganhou apoio policial, com a prisão de religiosos e repressão violenta contra praticantes dessa religião. Acerca deste tema recomendamos o artigo Religião, misticismo e discurso médico-psiquiátrico: Xavier de Oliveira e a busca por uma “normalidade religiosa” (ISAIA, Artur Cesar, «Religião, misticismo e discurso médico-psiquiátrico: Xavier de Oliveira e a busca por uma “normalidade religiosa”» In: *Revista História: Debates e Tendências*, v. 9, n. 2, 2010, p. 249-260).

Me vejo na casa mediana em que nasci, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós - à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores. A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço - o sítio das avencas de minha mãe - o quintal amplo em que se achava, tudo isto foi o meu primeiro mundo.²⁸

1.1. O tempo fundante de uma pedagogia democrática

Freire, que vivera os primeiros anos de sua vida numa casa mediana, “rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente” e com certa estabilidade material, viu, após a crise de 1929²⁹, seu lúdico primeiro mundo em Recife ser trocado pela pequena casa em Jaboatão³⁰, onde teve contato com os filhos dos camponeses e operários, sentindo ele mesmo o efeito da fome, a experiência de sentir o estômago “mordendo a si próprio”³¹ por não ter o que comer, e, por consequência, aprendeu acerca da triste relação entre classe social e aprendizagem. Quando seus irmãos mais velhos começaram a trabalhar, o jovem Freire passou a ter melhores resultados escolares, pois já não via a sua capacidade de atenção ser reduzida pela má alimentação. O educador experimentou e, por consequência, entendeu plenamente o poder da fome como ladra de palavras e diluidora de possibilidades

²⁸ FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 11.

²⁹ Na década de 1930, o Brasil era demasiado dependente das exportações de produtos agrícolas como o café, o algodão, o cacau e a borracha. Destes, o café correspondia a 70% das exportações brasileiras. Diante da retração do consumo mundial devido à crise de 1929, a cotação da saca do café caiu 90%, prejudicando todos os envolvidos na cadeia produtiva do café - cafeicultores, comerciantes, banqueiros e trabalhadores. O maior símbolo desse período de crise foi a enorme fogueira acesa em junho de 1931 e usada até o final desse mesmo ano para queimar o excedente de café. Apesar de muitos produtores terem ido à bancarrota, devido à política da “socialização dos prejuízos” promovida por Getúlio Vargas, quem mais sofreu com a desaceleração na atividade econômica e alta no desemprego foi a classe trabalhadora do campo que, empurrada pelo desemprego rural, emigrou em massa para as grandes cidades em busca de emprego. Esse movimento migratório alterou as relações sociais no Brasil, gerando ao mesmo tempo um potencial de mão de obra e um mercado consumidor nascido do fato da desvalorização cambial que impossibilitava a importação de parte considerável dos produtos consumidos no país. Esses dois fatores, aliados à tradição de intervenção estatal, fomentou a industrialização do país. Uma boa análise desse período crucial da vida de Paulo Freire pode ser encontrada em JÚNIOR, Caio Prado. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

³⁰ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e palavras*. São Paulo: Uniesp, 2005, p. 26.

³¹ STRECK, Danilo, REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 11. A partir de agora referido como DPF.

de existência. Esses foram anos marcantes para o educador. Em seu livro *Conscientização*, Freire escreveu sobre as marcas da fome em seu pensamento:

Em Jaboatão perdi meu pai. Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiam nas sombras da desesperação. [...] Em Jaboatão, quando tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. Embora fosse criança, comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar aos homens.³²

Da beleza da primeira infância ao sofrimento da consciência de ser pobre e faminto, vemos o nascimento dos primeiros elementos da concepção pedagógica e antropológica de Paulo Freire que, na transição criativa entre dois mundos, tornou-se um “menino conectivo”³³, metáfora usada por ele para referir-se (também) ao fato de que na sua pobreza participava do mundo dos que comiam, mesmo que pouco comesse, ao passo que também participava do mundo dos que não comiam, mesmo que comesse mais do que estes. Podemos dizer, usando as palavras de Mounier, que Freire experimentou o “batismo de fogo” e quando “a miséria passou, com seu cortejo de grandezas” o menino de Jaboatão experimentou-a “como uma presença e uma queimadura dentro de si” e foi isso que lhe conduziu à Vida em sua concretude e não às “objeções vãs e polêmicas inúteis”³⁴.

Nas muitas lembranças de sua infância, Freire narrava, desprovido da artificial ética dos que nunca passaram fome, os vários furtos de torrões de açúcar, e até mesmo de uma galinha, para sanar a insuficiência energética que a fome lhe impunha. Ao lembrar destes e de outros pequenos furtos, o educador declarou pensar “nos meninos com fome, nos meninos traídos, nas meninas vilipendiadas nas ruas deste país, deste e de outros continentes. Meninos e meninas que estão inventando outro país”³⁵. A lembrança da dor, que quando relembrada é re-vivida encarnando-se no presente, não como representação do passado, mas como vida sentida na carne, gerou em Freire um compromisso biográfico com os miseráveis do mundo. Esse compromisso é sua resposta ética e indignada, manifesta no que ele denominou de *otimismo crítico*, em contraponto com o pessimismo de uma

³² FREIRE, Paulo, 1979, p. 14.

³³ BARRETO, Vera, 1998, p. 19.

³⁴ Tradução parafraseada de: “La misère est passée, avec son cortège de grandeurs. Voilà la clé. Quiconque ne ressentira d'abord la misère comme une présence et une brûlure en soi nous fera des objections vaines et des polémiques à faux.” (MOUNIER, Emmanuel, «Révolution Personnaliste et Communautaire» In: *Ouvers de Mounier*. Paris: Seuil, v. I, 1961, p. 132-133).

³⁵ BARRETO, Vera, 1998, p. 21.

certa intelectualidade justificadora do *status quo*, pois para Freire “a esperança é exigência ontológica dos seres humanos”³⁶.

Em 1937 conseguiu, com muito esforço de sua mãe, uma bolsa de estudos no Colégio Oswaldo Cruz. O Brasil da primeira metade do século XX era um país marcado pela existência de duas realidades opostas, mas entendidas como complementares, a excelência das escolas para elites, que ofereciam qualidade europeia aos seus alunos ricos, os futuros governantes do país, e a precariedade ou inexistência de escolas para a maioria da população, aqueles que formariam a massa trabalhadora. Uma escola para protagonistas e outra para servos emudecidos. Essa realidade era naturalizada e defendida com o argumento de que não seria possível, tampouco desejável, estender aos miseráveis o acesso à palavra escrita. Dessa forma, o modelo de segurança educacional, mantido até os anos 30, previa um ensino primário gratuito com vagas demasiado escassas, um ensino secundário pago, por isso acessível a poucos, e um ensino superior gratuito, porém precário, que já no período cedia à complementação desse ensino pela rede privada ou confessional (católica ou protestante). Diante desse sistema segregado, uma bolsa de estudos foi a única saída para o menino Freire.

No Colégio Oswaldo Cruz, Freire permaneceu até sair para estudar direito³⁷ e para essa mesma instituição retornou como professor de língua portuguesa³⁸ ainda durante o tempo de formação universitária, substituindo o professor Moacir Albuquerque, que na época era considerado o melhor professor de língua portuguesa de Recife. Esse foi um período intenso de estudo e empenho, em que o educador viveu “um tempo intensamente dedicado a leituras tão críticas quanto me era possível fazer, de gramáticos brasileiros e portugueses”³⁹ Apesar da experiência docente, Freire ainda sonhava com a magistratura. Sonho que foi sendo paulatinamente alterado pela influência de Elza Maia Costa Oliveira, uma professora de pré-escola com quem Freire casou-se aos 23 anos e com quem partilhou

³⁶ FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d’ água, 2006. p. 30.

³⁷ Durante esse período de estudos, Paulo Freire dedicou-se especialmente aos estudos de filosofia da linguagem. Fato fartamente registrado em suas biografias e que nos ajuda a compreender a dificuldade de Freire em adequar-se aos sistemas fechados.

³⁸ Merece destaque na biografia de Freire a educadora Cecília Brandão, que foi a intercessora junto ao Colégio Oswaldo Cruz, sendo fundamental para que o menino Freire pudesse estudar. Além do significativo apoio na conquista da bolsa de estudos, a educadora foi lembrada por Freire como aquela que despertou seu amor pela língua portuguesa. Em suas lembranças, cheias de afeto, referia-se a ela como “mulher extraordinária”, “um misto de tradição e modernidade”, “Latinista, gramática sem ser gramaticóide, pianista, tão morosa dos chorinhos brasileiros quanto da criação dos Beethoven e dos Mozart.” (FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005, p. 67.)

³⁹ FREIRE, Paulo, 2005, p. 77.

a vida por 42 anos. Após seu primeiro trabalho como advogado, a cobrança a um jovem dentista endividado, Freire decidiu abandonar a recém iniciada carreira como advogado. Quando notificou sua esposa da decisão, em resposta Elza afirmou: “Eu já esperava por isto, você é um educador”⁴⁰. E foi como educador que Freire entrou para a história de seu país.

Sua segunda experiência no campo da educação foi no *Serviço Social da Indústria* (SESI) de Recife, onde, a partir de 1947, trabalhou por dez anos na direção da *Divisão de Educação e Cultura*, período definido por ele como um “tempo fundante” para a sua formação pedagógica, de tal forma que declarou em sua *Pedagogia da Esperança* que “a pedagogia do oprimido não poderia ter sido gestada em mim só por causa de minha passagem pelo SESI, mas minha passagem pelo SESI foi fundamental”⁴¹. O SESI foi criado a partir dos interesses da classe dominante, com o claro intuito de ser uma instituição assistencial e assistencialista, nada mais contrário às ideias e objetivos de Paulo Freire, tanto que definiu esse trabalho assistencialista como “capaz de ‘opacizar’ a realidade e obstaculizar a assunção da classe trabalhadora”⁴², por isso, seu trabalho no SESI rompeu com a vocação original da própria instituição, permitindo que aqueles que estavam sendo assistidos por ela pudessem lançar sobre a mesma um olhar crítico e capaz de problematizar essa prática assistencial. Mais tarde, em sua *Pedagogia do Oprimido*, Freire comentou acerca dessa ação social de caráter paternalista, em que o oprimido é nomeado como “assistido”, sendo “mero ‘marginalizado’, que discrepa da fisionomia geral da sociedade”⁴³. Tratado como caso individual, os oprimidos “são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos”⁴⁴. Nesse contexto, de oposição à tentativa de integração antidialógica daqueles que estão “à margem”⁴⁵, o tempo do SESI lhe permitiu compreender o pensamento e a linguagem dos grupos populares, bem como perceber a força do

⁴⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 17.

⁴¹ FREIRE, Paulo, 1992, p. 18.

⁴² FREIRE, Paulo; BETO, Frei. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Ática, 1985, p. 8.

⁴³ FREIRE, Paulo, 1983, p. 69.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ Freire jamais concordou com o uso das expressões “seres fora de” ou “à margem de”. Para o educador, “os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (FREIRE, Paulo, 1983, p. 69).

autoritarismo presente na cultura brasileira, doentamente instalado nos modelos de educação da época.

Podemos dizer que o caráter fundante dos “tempos de Sesi” pode ser encontrado na possibilidade de síntese existencial, pois deu a Freire a possibilidade de reencontro com a classe trabalhadora. Reencontro de um encontro primeiro que se deu na infância, em seu convívio com meninos camponeses e urbanos, filhos de trabalhadores rurais e citadinos⁴⁶. Acerca do aprendizado proveniente dessa convivência, sediada em córregos e morros, Freire relatou a Ricardo Kotscho: “A experiência com eles foi me fazendo habituar com uma forma diferente de pensar e de se expressar, que era exatamente a sintaxe popular, a linguagem popular, a cuja compreensão mais rigorosa me dedico hoje como educador popular”⁴⁷. Essas vivências, inseridas que estão num intenso período de sua formação como educador, foram constitutivas de sua maneira de converter experiência de sofrimento, essa incontornável consequência do fruir, em condição de humanização. E foi na leitura de mundo que tal ocorreu. Uma leitura que não se pode definir como a apropriação de saberes estáticos ou exógenos, mas como experienciar de si. Como vimos na metáfora do “menino conectivo”, o mundo a ser lido não é uma representação, mas um *pathos*. Como afirma Henry:

Existe assim uma autodoação fundamental da qual a realidade fenomenológica é um *pathos*, uma afetividade que eu chamo de transcendental - como se chamou transcendental à consciência que torna possível o mundo e os objetos. Esta afetividade é um *pathos* que é a vida e a sua carne fenomenológica é feita de uma espécie de oscilação entre sofrimento e alegria.⁴⁸

Por isso, entendemo que pensar na fome, na exclusão social, nas restrições de toda ordem, provenientes da pobreza a que se foi submetido, não era teorizar acerca de conceitos, mas rememorar a dor do “estômago comendo a si mesmo”, a incerteza a respeito do futuro, a incapacidade de, sem comunidade e sem ajuda, traçar algo para o futuro, enfim, de ser pouco diante desse mesmo mundo. As intenções filosóficas de Freire não são, e isso voltamos a salientar, provenientes do processo acadêmico em si (como num hipotético sair da vida para dela falar), mas do afeto, em sentido daquilo que nos afeta incondicionalmente, precedendo a toda teorização, afinal, não pensamos para depois viver.

⁴⁶ FREIRE, Paulo, 2005, p. 97.

⁴⁷ FREIRE, Paulo; BETO, Frei, 1985, p. 7. Podemos perceber, nessa citação, um exemplo da forma como Freire absorveu a sintaxe popular.

⁴⁸ HENRY, Michel, 2004, p. 20.

A atuação de Freire como educador o tornou conhecido em Recife, de forma que requereu à Universidade do Recife⁴⁹ o reconhecimento de "saber notório" no campo da Educação, o que lhe permitiu, em 1958, entrar na carreira universitária, como professor de História e Filosofia da Educação no curso de *Professorado de Desenho da Escola de Belas Artes*, nessa mesma universidade. Enquanto atuava como professor interino, escreveu sua tese *Educação e Atualidade Brasileira*⁵⁰, que lhe rendeu o doutorado em educação, lhe permitindo a nomeação, em 1960, para o cargo de professor efetivo de *filosofia e história da educação* da *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife*. Nessa primeira obra, profundamente marcada pelo espírito do Nacionalismo Desenvolvimentismo⁵¹ do ISEB⁵², num Brasil “em trânsito para a modernização”, e pela teoria sociológica de Karl Mannheim, Georges Gurvitch e Pe. Lebreton, Freire, em diálogo com os brasileiros Gilberto Freire, Caio Prado Jr., Oliveira Vianna, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, e expoentes do pensamento cristão como Gabriel Marcel, Jacques Maritain, Emmanuel Mounier, analisou a sociedade brasileira e questionou a razão de, até então, não ter vingado na mentalidade do povo brasileiro o espírito democrático. O educador parte da interpretação a respeito das forças políticas em tensão no Brasil do início da segunda metade do século XX, para, então, demonstrar que a inexperiência democrática da sociedade brasileira, com baixa participação popular, foi responsável pelo caráter conservador e “antidialógico” dessa mesma sociedade. Foi a partir de uma abordagem histórica, que o educador buscou explicar o problema da não-participação política do brasileiro comum. Freire analisou as condicionantes culturais da sociedade brasileira para então propor a ruptura com o modelo de educação tradicional, autoritário e produtor de nudismo político. Nessa obra, Freire apresentou sua ideia de uma escola onde a democracia fosse o centro e o fundamento, sendo assim, capaz de romper com o centralismo da educação (crítica já apresenta nas obras de Anísio Teixeira) e com o peso das relações hierarquizadas e autoritárias que marcam a sociedade Brasileira até hoje. Para ele, não basta a massificação do saber, é fundamental uma educação democrática, que permita o protagonismo do povo, quebrando o “mutismo brasileiro”, ou seja, a posição “meramente espectante” da história.

⁴⁹ A Universidade do Recife foi criada em 1946, a partir de união da Faculdade de Direito do Recife, fundada em 1827, da Faculdade de Medicina do Recife, fundada em 1927, da Faculdade de Filosofia de Pernambuco, fundada em 1941, da Escola de Belas Artes, fundada em 1932, e da Escola de Engenharia de Pernambuco, fundada em 1895. Em 1965 passou a ser denominada de Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), segundo o novo modelo universitário brasileiro.

⁵⁰ Paulo Freire. *Educação e atualidade brasileira*. Recife: Universidade Federal do Recife, 1959. Esta tese foi apresentada no âmbito do concurso para a cátedra de História e Filosofia da Educação, na Escola de Belas Artes da Universidade do Recife. No mesmo ano do concurso, Freire publicou, com recursos próprios, a sua tese em forma de livro. Atualmente, essa tese, segundo a versão entregue à banca, está

Um ano antes da sua defesa de doutoramento, Freire participou do *II Congresso Nacional de Educação de Adultos*, realizado no Rio de Janeiro, onde apresentou as bases teóricas de seu sistema de alfabetização por meio de um relatório de grupo de trabalho denominado *A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos*. Esse relatório foi definido por Ana Maria Araújo Freire, segunda esposa do pedagogo, como “o germe de toda a literatura ético-político-crítica de Paulo da educação para a transformação”⁵³.

disponível em formato digital no Acervo Paulo Freire, no endereço digital: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1976>. Sua tese ganhou, em 1967, uma nova edição sob o título de *Educação como prática da liberdade*, (FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967), acrescida de revisões e importantes alterações que demonstram a clara atualização do pensamento de Freire.

⁵¹ Ganhava espaço na intelectualidade brasileira, em especial naqueles ligados ao ISEB, a crença de que a industrialização era uma força de transformação e modernização do país, até então marcado pela centralização de poder nas mãos dos grandes proprietários de terras. Logicamente, essa perspectiva não foi de todo equivocada, mas, sem dúvida, foi ingênua por não compreender as forças opressoras presentes nesse processo, capazes de migrar de um modelo económico/social para o outro. A implantação de estruturas industriais modernas, em resposta às novas exigências do mercado internacional, ampliou a centralização do poder económico em algumas cidades, nomeadamente na metade sul do país, ampliando as migrações internas e agravando o problema da descaracterização do homem brasileiro, que vinha do ambiente rural para o urbano, perdendo com isso suas raízes culturais e não encontrando no novo ambiente as infra-estruturas necessárias para a plena integração. Freire, mesmo mantendo certa crítica ante ao otimismo da proposta desenvolvimentista, não deixou de ser influenciado por ela, o que fica claro na “ideologia da consciência nacional” presente na frase da sua tese de doutoramento: “é preciso aumentar o grau de consciência do povo dos problemas de seu tempo e de seu espaço. É preciso dar-lhe uma ideologia do desenvolvimento” (FREIRE, Paulo, 1959, p. 28.). O próprio educador apresentou uma autocrítica acerca dessa primeira fase de seu desenvolvimento teórico: “Em meus primeiros trabalhos, não fiz quase nenhuma referência ao caráter político da educação. Mais ainda, não me referi, tampouco, ao problema das classes sociais, nem à luta de classes [...]. Esta dívida refere-se ao fato de não ter dito essas coisas e reconhecer, também, que só não o fiz porque estava ideologizado, era ingênuo como um pequeno-burguês intelectual” (FREIRE, Paulo. *Consciência e educação*. São Paulo: Cortez, 1979, p. 43).

⁵² É importante situar a tese de Paulo Freire no contexto revolucionário e reformista vivido na América Latina da primeira metade do século XX. O Brasil, que nem sempre esteve em plena consonância com esse espírito de reforma, na época contava com 50% de adultos analfabetos, de modo que o presidente Café Filho, ao assumir a Presidência após o suicídio do presidente Getúlio Vargas, criou, em 1955, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Esse instituto, que ganhou força no governo do presidente Juscelino Kubitschek, congregava intelectuais como Álvaro Vieira Pinto (1909-1987), Roland Corbisier (1914-2005), Alberto Guerreira Ramos (1915-1982), Hélio Jaguaribe (1923-) e Nelson Werneck Sodrê (1911- 1999), dentre outros, com a pretensão de formular a ideologia do desenvolvimento, a fim de iluminar os caminhos da emergente classe burguesa industrial brasileira na passagem da sociedade arcaica/colonialista para a sociedade moderna/industrial.

⁵³ FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006, p. 126.

Como fruto da teorização inicial de Paulo Freire e no bojo dos muitos movimentos de cultura e educação popular da década de 1960, foi lançado em 1961 o programa *De pé no chão também se aprende a ler*, um projeto que pretendeu participar da libertação dos povos oprimidos por meio da cultura e da educação. Em 1962, na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, ocorreu o evento-chave da história do “método de alfabetização” de adultos proposto por Paulo Freire, quando, no prazo de 45 dias, 300 trabalhadores rurais aprenderam a ler e escrever de forma contextualizada, utilizando palavras do seu cotidiano que lhes servissem de ferramentas para ler esse mesmo mundo. O sucesso do episódio de Angicos, somado aos bons resultados dos demais projetos e ao caldo cultural promovido pelo movimento progressista no período, encheu de esperança o coração de muitos que imaginavam transformar o Brasil por meio da educação crítica. Tanto que estava previsto para 1964 a instalação de 20.000 círculos de cultura que beneficiariam cerca de dois milhões de pessoas não alfabetizadas. No entanto, nesse mesmo ano, o Golpe Militar⁵⁴ pôs fim ao projeto freireano. Em 16 de Junho deste ano, Freire passou 72 dias preso devido à acusação de ser “subversivo e ignorante”⁵⁵. O golpe militar teve como grande resultado a “desestruturação do que foi o maior esforço de democratização da cultura já realizado no Brasil”, como salienta Francisco Weffort⁵⁶. O modelo de educação democrática foi interrompido para ser, em 1967, substituído por um modelo altamente autoritário, denominado *Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)*, que deformou muitos dos conceitos elaborados por Paulo Freire ao atrelar a alfabetização ao letramento funcional e eliminar, por meio de um material didático único para todo o país, a relação dialógica entre o conteúdo estudado e a riqueza cultural de um país com mais de oito milhões de quilômetros quadrados e que, na época, contava com cerca de setenta milhões de

⁵⁴ Em 1964 o Brasil foi vítima de um golpe de estado que derrubou o governo constitucional de João Goulart e estabeleceu no país um regime autoritário e nacionalista que durou até 1985. Embora o golpe tenha sido levado a cabo pelo poder militar, uma série de manifestações públicas ocorridas entre 19 de Março e 8 de Junho de 1964, denominadas Marcha da Família com Deus pela Liberdade, demonstram que a ação militar recebeu amplo apoio das classes médias urbanas, da burguesia industrial e dos grandes proprietários de terra, que, ideologizados pelo discurso anticomunista propagado pelos Estados Unidos, apoiaram a ação que depôs o presidente democraticamente eleito João Goulart (Jango). Outro elemento constituinte desse cenário foi a bipolarização, existente desde o movimento antigetulista, que concebeu o país dividido em duas correntes ideológicas não conciliáveis.

⁵⁵ Há, na prisão de Freire, um episódio emblemático, que demonstra a arbitrariedade das acusações que levaram Freire à prisão. Quando esteve preso, um jovem tenente foi ter com o educador e lhe propôs: “Professor, o senhor podia aplicar seu método de ensino com nossos recrutas? Há muitos analfabetos aqui e era um serviço que o senhor prestava ao País enquanto estivesse preso.” Em resposta Freire o lembrou: “Tudo bem. Mas é exatamente por causa de meu método que estou aqui.”

⁵⁶ WEFFORT, Francisco, «Educação e Política - Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade» In: Paulo Freire, 1967, p. 8.

habitantes. Freire foi profundamente crítico desse movimento, pois para ele a alfabetização não deve ser reduzida a experiências apenas um pouco criativas, que tratam dos fundamentos das letras e das palavras como uma esfera puramente mecânica.

Após ser libertado, em Setembro, Freire exilou-se na Bolívia, país de onde, devido aos efeitos da altitude, partiu em Novembro do mesmo ano para o Chile. O período chileno foi muito produtivo para Paulo Freire. Nesse país ele trabalhou como consultor da UNESCO junto ao *Instituto de Capacitación y Investigación de la Reforma Agrária (ICIRA)*, atuando em programas de educação de adultos, e também foi assessor de Jacques Chonchol, presidente do *Instituto de Desarrollo Agropecuario*.

Foi durante sua estada em terras chilenas que o pedagogo pernambucano escreveu sua principal obra, *Pedagogia do Oprimido*. Escrita em 1968, foi publicada originalmente em espanhol, recebendo muitas outras traduções⁵⁷ antes de ser traduzida para o Português em 1974, ano em que teve início o processo de liberalização cultural, promovido pelo general Ernesto Geisel, então presidente do Brasil. É nessa obra que Freire expõe, de modo pormenorizado, a forma como a concepção "bancária" da educação tem sido utilizada como instrumento de opressão, convertendo a escola num espaço de imposição antidialógica. A proposta de educação de Paulo Freire opõe-se à violência da educação absolutizadora da ignorância e propõe outro modelo, onde *ninguém educa ninguém, tampouco ninguém se educa a si mesmo, mas os humanos se educam em comunhão*⁵⁸. Essa educação problematizadora e dialógica já não concebe a posse do saber pelo educador, mas o conduz ao movimento de reconhecimento da sabedoria *do outro*, exigindo uma atitude de humildade e abertura. Essa característica de abertura levou Freire, como autor do livro, a considerá-lo uma obra comunitária, no sentido de que o conteúdo de sua pedagogia nasceu não no claustro, mas nas relações diretas com educandos, educadores, movimentos sociais, enfim, com a comunidade envolvida no processo educacional.

Em 1967, a convite de 6 universidades, Freire visitou os Estados Unidos, viagem que se repetiu em 1968, culminando em sua mudança para cidade de Cambridge, em 1969, onde lecionou por 10 meses cursos sobre seu pensamento pedagógico na Universidade de Harvard, em ligação como o *Centro para Estudos de Desenvolvimento e Mudança Social* e tecendo diálogos com grupos que levavam a cabo projetos educacionais nesse país. Em entrevista concedida a Claudius Ceccon, nove anos depois, Freire falou dessa experiência em terras norte americanas:

⁵⁷ Atualmente, a *Pedagogia do Oprimido* conta com mais de 20 traduções, somente em inglês foram publicados mais de quatrocentos mil exemplares.

⁵⁸ Cf. FREIRE, Paulo, 1983, p. 79.

Em 69 eu voltei e aí eu já era matéria do *New York Times*. Nessa altura eu já tinha o original de *Pedagogia do Oprimido* terminado, que só saiu em Setembro de 70. Foi exatamente neste intervalo que fui convidado para Harvard. Quando voltei ao Chile da primeira viagem, comecei a receber convites para os Estados Unidos. Foi uma coisa muito engraçada. Porque recebo a carta de Harvard e oito dias depois recebo a daqui do CMI. Harvard me propunha estar lá em Abril de 69, e o Conselho me propunha estar aqui em Setembro. Resolvemos fazer uma contraproposta aos dois. À Harvard para ficar até fins de 69 e ao Conselho para ir no começo de 70. Os dois aceitaram e foi bom, porque eu queria muito ter a experiência nos Estados Unidos.⁵⁹

Esse período, que se estende até o final de sua estada no Chile e define o primeiro Freire, é sem dúvida o período mais personalista da sua produção teórica, o que é visível principalmente em seus primeiros escritos do exílio. Nota-se essa influência em sua antropologia, nomeadamente em sua recusa na objetivação do humano, levando-o a compreender o humano sempre como pessoa, como sujeito atuante, em detrimento a qualquer redução biológica ou social, capaz apenas de objetivá-lo.

1.2. Genebra, o aeroporto para o mundo

A década de 1970 começou para Freire com a mudança para Genebra, na Suíça, onde atuou por 10 anos como consultor educacional para o *Conselho Mundial de Igrejas*, trabalho que lhe deu oportunidade de ser um andarilho (como gostava de se auto referir) em terras africanas, atuando em Angola, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Moçambique, Cabo Verde, de forma a contribuir com as ex-colônias portuguesas em seu processo de superação ideológica e re-encontro com sua identidade africana após sua recém-libertação do jugo colonial. Além dos países de língua portuguesa, em 1971, Freire visitou a Zâmbia e a Tanzânia, onde teve contato com vários grupos engajados em movimentos de libertação. Na Tanzânia, conheceu o presidente Julius Nyerere, conhecido como “professor”⁶⁰, que o convidou a participar da *Campanha de Alfabetização da Tanzânia*. É

⁵⁹ CECCON, Claudius, «Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda» In: *Pasquim. As grandes entrevistas políticas II*. Rio de Janeiro, n. 462 (especial), p. 11, dez. 1978. Entrevista concedida a Claudius Ceccon e Miguel Darcy de Oliveira.

⁶⁰ Julius Nyerere foi o primeiro tanzaniano a estudar numa universidade britânica. Iniciou sua vida política em 1954, com a fundação do partido Tanganyika African National Union (TANU), que conduziu a Tanzânia à independência da Grã-Bretanha, em 13 de Dezembro de 1962. Em 1985 foi-lhe atribuído o *Prêmio Internacional Stalin para o fortalecimento da Paz entre os Povos*.

a esse período que pertence a obra *Cartas à Guiné-Bissau*, na qual, dentre outros temas, Freire explicita sua relação de afeto com o continente africano:

Falei da Tanzânia para salientar, como disse antes, o quanto me foi importante pisar o chão africano e sentir-me nele como quem voltava e não como quem chegava. Este sentir-me em casa, no chão africano, se repetiu, em certos aspectos de maneira ainda mais acentuada, quando, em Setembro do ano passado, visitei, com a equipe do Instituto de Ação Cultural (IDAC) pela primeira vez a Guiné-Bissau. Poderia dizer: quando “voltei” à Guiné-Bissau.⁶¹

Essa dialética, proveniente do transitar entre dois mundos, fez parte de toda a sua vida, legando-lhe a capacidade de pertença a realidades que originalmente não eram suas. Em sua experiência no *Conselho Mundial de Igrejas*, pôde situar-se entre a rica Genebra e a empobrecida África, dialogando existencialmente com ambas as realidades. Sua habilidade cognitiva estava exatamente na capacidade de encontrar pontos de comunhão entre realidades díspares.

A África foi decisiva na trajetória do educador pernambucano, pois lhe permitiu colocar em prática, de forma dialogal e contextualizada, o seu método de ensino pós-colonial e lhe deu contexto para o crescimento da sua teoria emancipadora da educação, o que permitiu a Freire explorá-la como ato político, ato produtivo e ato de conhecimento. Foi a partir dessa experiência em solo africano que Freire amadureceu a associação entre a alfabetização e o processo produtivo, bem como o papel da “pós-alfabetização” como consolidadora das conquistas dos primeiros passos, fazendo da alfabetização um processo constante e crescente de aprendizagem, capaz de agregar saberes e experiências comunitárias. Pode-se dizer que a África, berço da humanidade, foi também lugar de gestação de outro Freire, mais radical, que promoveu “uma ruptura significativa no seu pensamento político-pedagógico”⁶², acrescentando demandas que o primeiro Freire não concebia.

Em 1976, publicou o livro *Ação Cultural para a Liberdade*, uma obra que, juntamente com *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como prática da liberdade*, nos permite compreender o *Princípio ético freireano*, uma expressão cunhada por Enrique Dussel no capítulo V de seu livro *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de*

⁶¹ FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p. 14.

⁶² SCOCUGLIA, Afonso Celso, «África/africanidade: Angola, Guiné-Bissau, Moçambique» In: DPF, 2008, p. 29-31.

la exclusión, que estudaremos melhor no tópico “Da situação limite à educação em comunidade”.

Em 1980, após 16 anos de exílio, o educador retornou à sua terra, desejoso de “reaprender” o Brasil. Quando de sua chegada ao seu país natal, em Agosto de 1979, foi cercado por repórteres desejosos por saber a opinião do educador acerca da situação do Brasil da época, em resposta Freire declarou: “Vim para reaprender o Brasil e, enquanto estiver no processo de reaprendizagem, de reconhecimento do Brasil, não tenho muito a dizer. Tenho mais o que perguntar”⁶³. Acerca do tempo exilado, Freire confessou numa entrevista a Frei Betto:

Para mim, o exílio foi profundamente pedagógico. Quando exilado, tomei distância do Brasil, comecei a compreender-me e a compreendê-lo melhor. Foi exatamente ficando longe dele, preocupado com ele, que me perguntei sobre ele. E, ao me perguntar sobre ele, me perguntei sobre o que fizeram com outros brasileiros, milhares de brasileiros da geração jovem e da minha geração. Foi tomando distância do que fiz, ao assumir o contexto provisório, que pude melhor compreender o que fiz e pude melhor me preparar para continuar fazendo algo fora do meu contexto e também me preparar para uma eventual volta ao Brasil.⁶⁴

O exílio, além de transformar a visão do educador acerca de seu país, universalizou sua obra, como bem aponta Danilo Streck:

Poderíamos, por exemplo, perguntar, se estaríamos falando da universalidade de Paulo Freire, se não tivesse havido o exílio e, dentro deste, a peregrinação por vários países da América até chegar a Genebra, onde encontrou um espaço de atuação que o colocou em contato com as experiências de libertação em todos os continentes, especialmente na África, onde a problemática da descolonização amplia a visão de libertação.⁶⁵

No Brasil, lecionou na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). No campo político, participou da fundação do Partido dos Trabalhadores (PT), sendo presidente da primeira Diretoria Executiva da

⁶³ FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; Guimarães, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1985, p. 15.

⁶⁴ GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/Instituto FREIRE, Paulo, 1996, p. 162.

⁶⁵ STRECK, Danilo. *Pedagogia no Encontro de Tempos: Ensaio inspirados em Paulo Freire*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 33.

Fundação Wilson Pinheiro⁶⁶ e responsável pelo programa petista para alfabetização de adultos de 1980 até 1986. Nesse período, em 1982, publicou *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*⁶⁷, livro que rendeu o *Diploma de Mérito Internacional*, que lhe foi concedido pela *International Reading Association*, na Suécia. No mesmo período, escreveu os *Livros falados*. Nesses livros, Freire traz para a academia o valor e a beleza da oralidade em sua forma popular e concreta de produção de cultura. São livros contendo entrevistas, que Freire acabou por transformar em diálogo, a fim de narrar as experiências e explicitar diversos conceitos de sua pedagogia. Nos anos de 1982⁶⁸ e 1984⁶⁹, nasceram os dois volumes do livro falado com Sérgio Guimarães, *Sobre Educação - Diálogos*. O já citado *Por uma pedagogia da pergunta* foi falado juntamente com Antonio Faundez em 1985, mesmo ano em que falou com Ricardo Kotscho o livro *Escola Chamada Vida*. Em 1986 falou com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães o livro *Pedagogia: Diálogo e Conflito*. Em 1987 nasceram os livros *Medo e ousadia*⁷⁰, falado com Ira Shor e *Aprendendo com a Própria História*⁷¹, falado com Sérgio Guimarães, e *Literacy: reading the word and the world*⁷², falado com Donaldo Macedo. Para Freire, “falar um livro a dois, a três, em lugar de escrevê-lo a sós, rompe um pouco, pelo menos, com uma certa tradição individualista na criação da obra e, tirando-nos da intimidade gostosa do nosso quarto de trabalho, nos põe abertos um ao outro, na aventura de pensar criticamente”⁷³. Esses livros falados são uma demonstração madura de seu compromisso com o caráter comunitário de sua ação intelectual. Isso porque esses não eram livros ditados, mas dialogados, sem a supremacia do falar freireano sobre seus interlocutores. Além do mais, ao narrar os livros, optou, como

⁶⁶ A Fundação Wilson Pinheiro foi instituída em 1981 pelo Diretório Nacional do Partido dos Trabalhadores (PT) como um importante instrumento de formação política da militância do partido. Seu nome homenageia o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Baseleia, no Acre, assassinado em frente à sede do sindicato em 1980. Em decorrência de divergências entre seções da Fundação Wilson Pinheiro e o diretório nacional do PT, a instituição foi extinta em 1990, sendo substituída pela Fundação Perseu Abramo, ainda em atividade.

⁶⁷ FREIRE, Paulo. *A Importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.

⁶⁸ FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre Educação - Diálogos (vol.I)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

⁶⁹ FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre Educação - Diálogos (vol.II)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

⁷⁰ FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

⁷¹ FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a Própria História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

⁷² FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Literacy: reading the word and the world*. Londre: Routledge & Kegan Paul, 1987.

⁷³ FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 1985, p. 10.

é lógico, pela linguagem informal das conversas, pouco usada nos textos escritos de cunho acadêmico, o que permitiu que tais livros atingissem públicos que outros de seus textos, mais densos estruturalmente, não atingiram.

Como já vimos, Freire não acreditava na neutralidade do processo educativo. Para ele, toda educação é um ato político. Por isso, quando a petista Luiza Erundina assumiu a prefeitura de São Paulo, no mandato de 1989 a 1992, Freire tornou-se Secretário da Educação, o que lhe permitiu trabalhar em prol da valorização profissional dos professores, da revisão de currículos escolares e da implementação de políticas sérias de erradicação do analfabetismo nesse município.

Aproximadamente seis anos depois do seu retorno ao Brasil, em 1986, recebeu o *Prêmio UNESCO da Educação para a Paz*. No mesmo ano, no dia 24 de Outubro, a alegria dessa conquista foi suprimida pela perda de sua grande companheira, a também educadora Elza, aquela que foi a primeira leitora do livro *Pedagogia do Oprimido*. Foram muitas as narrativas do sofrimento do luto, como descritas por sua filha Madalena Freire no documentário *Paulo Freire Contemporâneo*⁷⁴. A superação do luto concretizou-se dois anos depois, em 1988, quando Freire casou-se novamente com a sua conterrânea Ana Maria Araújo, conhecida pelo apelido "Nita", uma ex-aluna do programa de mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Freire, juntamente com colegas e militantes da pedagogia da libertação, fundou em 1991 o *Instituto Paulo Freire*, em São Paulo. Esse foi um importante passo na interlocução com os movimentos sociais e para a construção de material pedagógico e pesquisa universitária contextualizados à realidade brasileira. O trabalho de Paulo Freire foi reconhecido internacionalmente, de forma que recebeu 41 títulos de *Doutor Honoris Causa*⁷⁵. Também, como parte desse mesmo reconhecimento, recebeu o *Prêmio Mohammad Reza Pahlavi*, do Irã, em 1975, o *Prêmio Rei Balduino para o Desenvolvimento*, na Bélgica, em 1980 e o *Prêmio Andres Bello* da Organização dos Estados Americanos, em

⁷⁴ VENTURI, Toni. *Paulo Freire contemporâneo*. Brasil, 2007, 53 minutos, DVD. color. son.

⁷⁵ Citamos algumas dessas universidades no exterior: Open University (UK), University of Oxford(UK), Université Catholique de Louvain (BE), University of Michigan (USA), Université de Genève (CH), New Hampshire College (USA) Universidad Mayor de San Simón (BO), Universitat de Barcelona (ES), Università di Bologna (IT), Claremont University (USA), Instituto Piaget (PT), University of Massachusetts (USA), Universidad Complutense de Madrid (ES), Université de Mons-Hainaut (BE), Wheelock College (USA), Universidad de El Salvador (SV), Fielding Institute (USA), University of Illinois (USA), Stockholm University (SE), Harvard University (USA), University of Cambridge(UK). No Brasil, recebeu o mesmo título das seguintes universidades: Universidade de Santa Maria, Universidade Estadual de Campinas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Alagoas.

1992, como *Educador do Continente Americano*. Além disso, foi homenageado com a criação, em diversas universidades ao redor do mundo, de cátedras dedicadas à sua obra. Suas ideias foram e têm sido pensadas em diversas regiões do globo, tanto que, em 1987, o educador estadunidense Donald Macedo, efectuou o levantamento das obras escritas sobre Paulo Freire somente em língua inglesa, totalizando mais de mil livros e artigos. Esse número certamente já se encontra demasiado defasado, contudo, serve como paradigma de como, já na década de 1980, a obra de Paulo Freire tinha peso internacional.

Seu último livro, *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, concebido como se fosse um curso de formação de docentes, foi lançado no dia 10 de Abril de 1997, pouco menos de um mês antes da morte do educador no dia 2 de Maio do mesmo ano, vítima de um infarto agudo do miocárdio, na cidade de São Paulo.

Quando analisamos a biografia de Paulo Freire, podemos ver na conversão da *experiência de fome* (sua e da sua comunidade circundante) em esperança transformadora, capaz de engajar-se ao invés de apenas ressentir-se, uma relação de adesão comunitária estabelecida por meio do *pathos*, essa afetividade originária, pura e transcendental, como nos explica Michel Henry. As narrativas biográficas de Freire, em sua intensa dinâmica de afetos, são em si mesmas narrativas de adesão à Vida, onde a doação da vida é vista como dádiva e não como violência a qual devo rechaçar. É assim, experimentando, *provando-se*, sentindo-se, que cada ser humano se descobre como um *Si mesmo*, num processo vivo de individuação. A fome é sentida e a pobreza tem cheiro, cor e dor. O compromisso freireano não está baseado numa representação sociológica acerca da pobreza, mas numa ética gerada na vida, no envolvimento estético, no sofrer e no fruir as paixões que nos tornam humanos.

Capítulo II: Augusto Boal

Augusto Pinto Boal nasceu em Vila da Penha, no Subúrbio do Rio de Janeiro em 1931, filho do padeiro José Augusto Boal⁷⁶ e da dona de casa Albertina Pinto, ambos imigrantes da região trasmontana de Portugal que se estabeleceram no Brasil por meio de uma padaria e um armazém de secos e molhados.

Nascido num país com pouca tradição teatral, no qual, mesmo em grandes centros urbanos como Rio de Janeiro e São Paulo, a maioria da população não via no teatro um bem acessível, o maior teatrólogo brasileiro, mesmo escrevendo peças teatrais desde a juventude, não teve no teatro sua primeira formação. Aos 18 anos decidiu cursar química na *Escola Nacional de Química*, pertencente à antiga *Universidade do Brasil*, hoje denominada *UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro*. É desse período o contato com os operários do curtume, referenciados por Boal como “formigas apressadas”⁷⁷ que, antes de o sol nascer, pediam pão com manteiga e café com leite na padaria de seu pai, para depois jogarem-se na dura jornada de trabalho. Durante o tempo que estudava química conheceu o dramaturgo Nelson Rodrigues, que mais tarde tornou-se seu conselheiro, lendo e comentando suas peças. Foi Nelson Rodrigues quem o introduziu na cena teatral do Rio de Janeiro, apresentando-o às personalidades do meio teatral, como o crítico de teatro Sábato Magaldi. Em 1953, enquanto cursava seu doutorado em Engenharia Química, na

⁷⁶ Em 1914, com a idade de 20 anos, o pai de Augusto Boal exilou-se no Brasil por negar-se participar da grande guerra. Em 1925 retornou a Portugal, depois de já haver prosperado no Brasil, daí ser chamado por seus conterrâneos de “brasileiro”. Em terras lusitanas conheceu sua esposa Albertina, com quem casou pouco antes de voltar ao Rio de Janeiro. Em 7 de Junho de 1963, quando completou 71 anos, morreu sem nunca ter voltado a Portugal. Albertina retornou ao seu país natal a quando do período português do exílio de seu filho, em 1983.

⁷⁷ Assim Boal narra esse período: “Sem me dar conta, aos 11 anos comecei a trabalhar na Padaria Leopoldina, quando mudamos do casarão. No começo, ia levar recado da minha mãe ou buscar lata de azeite. Meu pai me mandava servir freguês: manteiga, pãezinhos ou bolachas de Polvilho (...) Quando um empregado faltava, eu começava de madrugada abrindo as portas de aço, ainda escuro: operários do Curtume, formigas apressadas! Eu ordenava que pedissem café com leite, pão com manteiga e, ninguém é de ferro, um copo de cachaça ou parati: engoliam álcool de pura cana como russo engole vodka. Incêndio matutino! Depois do fogo acordavam. As máquinas esperavam: cortavam dedos! Na mão, marmitta. No bolso, cigarros. Nos olhos, cansaço e tristeza. O futuro... vazio” (BOAL, Augusto. *Hamlet e o Filho do Padeiro: Memórias Imaginadas*. Rio de Janeiro: Record, 2000, p. 85-87).

Columbia University, em Nova York, cursou teatro na School of Dramatic Arts, na mesma universidade, sendo um dos muitos alunos de John Waldhorn Gassner, renomado crítico e historiador do teatro.

No período em que esteve no Estados Unidos trabalhou no *Actor's Studio* com técnicas de Stanislavski⁷⁸, o que o habilitou para, em seu retorno ao Brasil, em 1956, tornar-se diretor, autor, dramaturgo e principal líder do Teatro de Arena de São Paulo, uma das mais importantes companhias de teatro brasileiras, até os primeiros anos da década de 1970, quando do seu fechamento. O Teatro de Arena distinguiu-se de seu antecessor o *Teatro Brasileiro de Comédia*⁷⁹ por optar por peças de baixo custo operacional e predominância de autores nacionais, trazendo para o teatro preocupações de ordem política até então inéditas no palco brasileiro. A dedicação do grupo ao estudo do teatro, em especial ao método Stanislavski, rendeu ecos positivos na crítica, como lemos abaixo:

Mirem-se no exemplo dos atores do Arena. São os mais estudiosos e os mais disciplinados que já conheci. A paixão deles pelo teatro - apesar da militância doentia que somente o tempo poderá curar - é desprovida de toda vaidade e de todo espírito comercial⁸⁰.

No ano de 1956, estando à frente do Teatro de Arena, Boal recebeu da *Associação Paulista de Críticos de Arte* o prêmio de revelação de direção, com a peça *Ratos e Homens*, de John Steinbeck. Sua primeira peça, *Marido Magro, Mulher Chata*, foi encenada no ano

⁷⁸ Constantin Stanislavski foi um ator, diretor, pedagogo e escritor russo que desenvolveu um método teatral no qual o ator vivencia a emoção da personagem. A ideia do método de interpretação naturalista de Stanislavski é que o ator não simule, mas alimente a personagem com sua vida, memórias e imaginação. Acerca da importância de Stanislavski em sua prática teatral, Boal escreveu: “A melhor maneira de ensaiar seria, desde o primeiro dia, praticar Stanislavski. Expliquei como seria o trabalho, pedi que estudassem os primeiros capítulos da Preparação do Ator, que começaríamos a experimentar no primeiro ensaio... Fui para casa reler anotações sobre o Actor's Studio, rever rabiscos, nos livros do mestre russo. Stanislavski foi, desde minha estréia profissional, Setembro de 1956, e até meu futuro, minha referência como diretor” (BOAL, Augusto, 2000, p. 141).

⁷⁹ O *Teatro Brasileiro de Comédia* (a partir de agora referenciado como TBC) foi fundado em 1948 pelo empresário italiano Franco Zampari e primava pela montagem de peças baseadas em textos de escritores estrangeiros e suas montagens eram caras e patrocinadas por empresários, industriais e a elite financeira de São Paulo, o que comprometia diretamente a autonomia política do grupo. Na última fase de sua existência, diante da acusação de conservadorismo nas escolhas dos textos, o TBC alterou essa relação, passando a privilegiar temas e dramaturgos nacionais como Dias Gomes, Jorge Andrade e Gianfrancesco Guarnieri. Para o diretor e cenógrafo italiano Gianni Ratto, a maior contribuição do TBC foi abrir caminho para o nascimento do Teatro de Arena (GARCIA, Silvana (org.). *Odisséia do Teatro Brasileiro*. São Paulo: SENAC, 2002, p. 26).

⁸⁰ A *MANDRÁGORA: boletim informativo*. São Paulo: Teatro Arena, n. 5, 1963, p. 1.

seguinte e deu início a uma série de peças escritas por autores brasileiros, das quais destacam-se *Eles não Usam Black-tie* [1958], escrita por Gianfrancesco Guarnieri, e *Chapetuba Futebol Clube* [1959], escrita por Oduvaldo Vianna Filho. *Eles não Usam Black-tie* inaugurou uma estética realista de peças genuinamente brasileiras, incorporando personagens da vida cotidiana nacional. Pela primeira vez o palco foi invadido por temas como o futebol do interior e as greves que questionavam o sistema capitalista. Boal chamou essa etapa de *construção estética fotográfica*, por tratar-se de um período em que no palco buscava-se expor uma fotografia do Brasil de então.

O sucesso dessa escolha dramatúrgica fez com que o Teatro de Arena fosse “incorporado à história de nosso teatro como renovador da dramaturgia, sendo que *Black-tie* tornou-se um ‘modelo’ a ser seguido e um texto amplamente analisado por especialistas como Décio de Almeida Prado, Sábato Magaldi, Mariângela Alves de Lima e Edécio Mostaço”⁸¹. Com o sucesso das peças com temática nacional, Boal criou o *Seminário de Dramaturgia do Teatro de Arena*, no qual surgiu novos e talentosos dramaturgos e onde desenvolveu-se uma linguagem teatral eminentemente brasileira. O seminário, durante dois anos, com algumas interrupções, realizou encontros semanais de leitura e de debate sobre textos dos jovens autores brasileiros. As palavras de Oduvaldo Vianna Filho nos permitem compreender o *modus operandi* do *Seminário de Dramaturgia do Teatro de Arena*, e da companhia como um todo:

Eu consegui, através do processo de ver o Boal dirigindo uma peça minha, sentir muito de perto os defeitos dela, suas qualidades. Onde ela funcionava, onde ela se desenvolvia, onde ela brecava. E, ao mesmo tempo, o trabalho em equipe do Teatro de Arena (porque essa peça no Seminário de Dramaturgia passou por quase sete versões), isso tudo através da equipe discutindo permanentemente cena por cena, ideia por ideia, problema, por problema.⁸²

Em meados de 1961 ocorreu a cisão no projeto estético-político do Teatro de Arena. Contudo, a proposta do trabalho teatral coletivizado do Laboratório de Interpretação e a riqueza dialética dos estudos levados a cabo durante esse período serviram para superar o atraso brasileiro em relação à discussão estética internacional, que há muito já se havia abalado com o teatro épico de Brecht, enquanto em terras brasileiras as companhias de teatro ainda se estavam irreflexivamente presas à dramaturgia realista.

⁸¹ PATRIOTA, Rosângela, «Reflexões sobre a Historiografia do Teatro Brasileiro das Décadas de 1950 e 1960 como Fragmentos da História da Recepção» In: *Anais do III Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas* (Memória ABRACE VII), Florianópolis, 2003, p. 57.

⁸² PEIXOTO, Fernando (Org.). *Vianinha: Teatro, Televisão, Política*. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 39.

2.1. O encontro com o oprimido

A década de 1960 foi marcada por excursões do Teatro de Arena para fora do país, nomeadamente Estados Unidos, México, Peru e Argentina. Dessa época, merece destaque a peça *Revolução na América do Sul*. Fortemente influenciada pelo teatro brechtiano, essa peça estabeleceu um marco no teatro brasileiro ao trazer para cena a história de um operário chamado Zé da Silva, que em seus dilemas e anseios revela-se despolitizado e ideologicamente dominado, de forma que, como diz o prólogo da peça, é “um homem que morreu sem conhecer o inimigo, o inimigo o cercou e até as calças roubou”. Essa peça trouxe para o palco a temática da luta de classes, o que estabeleceu a ruptura com o modelo burguês do TBC, ao passo que apresentou uma interpretação *à brasileira* que serviu como norte para os trabalhos que se seguiram.

O Teatro de Arena, com seu teatro político e nacionalista, assumiu para si a missão de ser porta-voz das massas populares. Contudo, seu teatro conscientizador não era feito para as classes populares, mas para a classe média que frequentava seu teatro. Numa crítica ao asseio político da produção teatral da sua companhia, Boal escreveu:

No Arena, nós nos limitávamos a mostrar a vida pobre, como éramos capazes de entendê-la. Em cena, nos vestíamos de operários e camponeses: os figurinos eram autênticos, mas não o corpo que os habitava.⁸³

Acerca do público acrescenta:

Nosso público era classe média. Operários e camponeses eram nossos personagens (avanço!), mas não espectadores. Fazíamos teatro de uma perspectiva que acreditávamos popular - mas não representávamos para o povo!⁸⁴

O Teatro de Arena, com capacidade para uma plateia de 150 pessoas, funcionava como uma pequena empresa, dependendo diretamente da lotação desses lugares. Contudo, o povo retratado nas peças da companhia não frequentava seu teatro, o que fazia com que, como explicou Oduvaldo Vianna Filho, o Arena fosse “o porta-voz das massas populares num teatro de cento e cinquenta lugares”. E continua: “O Arena não atingia o

⁸³ BOAL, Augusto, 2000, p. 177.

⁸⁴ *Ibidem*.

público popular e, o que é talvez mais importante, não podia mobilizar um grande número de ativistas para seu trabalho”⁸⁵.

O encontro com o povo se deu no episódio, narrado no livro *Arco-íris do desejo*, em que Boal apresenta alguns dos elementos que marcaram seu teatro político. Quando excursionavam pelo interior do Brasil, visitando as regiões mais pobres do país, o que incluía assentamentos de camponeses no nordeste brasileiro, os atores, movidos por um profundo idealismo, exortavam os oprimidos à luta contra os opressores. Todas as peças desse período terminavam com os atores em coro, empunhando fuzis cenográficos e entoando canções que continham frases como: “Derramemos nosso sangue pela liberdade! Derramemos nosso sangue pela nossa terra! Derramemos nosso sangue, derramemos!”⁸⁶. Numa das apresentações, numa das *Ligas Camponesas*⁸⁷, enquanto os revolucionários e citadinos atores declamavam seu heroico texto, foram interpelados por um camponês chamado Virgílio, forte, alto e emocionado, que aos choros lhes disse: “É uma beleza ver vocês, gente moça da cidade, que pensa igualzinho que nem a gente. A gente também acha isso, que tem de dar o sangue pela terra”⁸⁸. O sentimento de missão cumprida durou pouco no espírito dos atores, que logo se depararam com o convite do camponês para serrarem frente com eles na luta pela terra:

E já que vocês pensam igualzinho que nem a gente, vamos fazer assim: primeiro a gente almoça (era meio-dia), depois vamos todos juntos, vocês com esses fuzis de vocês e nós com os nossos, vamos desalojar os jagunços do coronel que invadiram a roça de um companheiro nosso, puseram fogo na casa e ameaçaram matar a família inteira! Mas primeiro vamos comer.⁸⁹

Temerosos, explicaram que os fuzis eram objetos de cenografia e não arma de verdade. Mas Virgílio acreditava que mesmo sem armas de verdade eles seriam úteis na luta. Em pânico, os atores apresentaram seus argumentos para não participarem da luta armada e em resposta o homem disse: “Então aquele sangue que vocês acham que a gente

⁸⁵ BOAL, Julián. *As Imagens de um Teatro Popular*. São Paulo: Hucitec, 2000, p. 19.

⁸⁶ BOAL, Augusto. *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 17.

⁸⁷ As Ligas Camponesas foram organizadas a partir de 1945, durante o período ditatorial de Getúlio Vargas, pelo PCB (Partido Comunista Brasileiro) como um importante movimento em prol da reforma agrária e de melhorias na vida no campo. Durante o governo de Eurico Gaspar Dutra, em declarado alinhamento com os Estados Unidos, sob a ideologia do combate ao comunismo que colocou o PCB na ilegalidade, o movimento das Ligas Camponesas foi abafado e só retomou sua força em 1954.

⁸⁸ BOAL, Augusto. *op. cit.*, *loc. cit.*

⁸⁹ BOAL, Augusto, 2002, p. 18.

deve derramar é o nosso, não é o de vocês?”⁹⁰ Desejosos de explicar o suposto mal entendido, afirmaram ser verdadeiros artistas, mas não verdadeiros camponeses, explicação que não convenceu o camponês, que virou-se, saiu e nunca mais foi visto pelos atores. Nesse dia Virgílio ensinou-os a ver o “ser humano e não apenas a sua classe social, o camponês e não apenas o campesinato, em luta com os seus problemas sociais e políticos”⁹¹ e o que era um teatro-propaganda em si, a técnica do *Agit-Prop* (Agitação e propaganda), sem o comprometimento dos atores com o texto que atuavam, estava esvaziado de sua capacidade real de transformação. Nas palavras de Boal: “O *Agit-Prop* estava certo: o que estava errado era que nós não éramos capazes de seguir o nosso próprio conselho. Homens brancos da cidade tínhamos pouca coisa a ensinar às mulheres negras do campo” e nisso consistia a “falsidade da forma mensageira de teatro político”⁹².

Em 1968, com a decretação do Ato Institucional nº 5⁹³, as temáticas políticas ganham ainda mais peso nas montagens da companhia, de forma que os debates políticos foram se tornando mais fortes que os debates estéticos. Dessa supremacia do político sobre o estético, nasceu o Teatro-jornal, uma espécie de teatro instantâneo que procurava “desmistificar a pretensa ‘objetividade’ do jornalismo”⁹⁴ demonstrando que notícias jornalísticas também são obras de ficção⁹⁵. Para Boal:

A importância de uma notícia e o seu próprio caráter dependem de sua relação com o resto do jornal. Se na manchete surge a tragédia da jovem que foi miraculosamente salva depois de atear fogo às vestes, desenganada no seu

⁹⁰ BOAL, Augusto, 2002, p. 19.

⁹¹ BOAL, Augusto, 2002, p. 23.

⁹² BOAL, Augusto, 2000, p. 186.

⁹³ Ato Institucional nº 5 (AI-5), que entrou em vigor no governo do Presidente Artur da Costa e Silva no ano de 1968, foi um decreto emitido pelo regime militar brasileiro no seguimento da Intervenção Militar de 1964, dando poderes extraordinários ao Presidente da República, assim como a suspensão de várias garantias constitucionais, o que permitia a intervenção do governo federal nos estados e municípios e a cassação de direitos políticos. Como consequência direta, o Congresso Nacional permaneceu fechado até 21 de Outubro de 1969. Sua revogação ocorreu somente em 1979, com a entrada em vigor da emenda constitucional nº 11, no governo Ernesto Geisel, período que marca o início do enfraquecimento do Regime Militar no Brasil.

⁹⁴ BOAL, Augusto, «Teatro Jornal Primeira Edição» In: *Latin American Theatre Review*. V. 04, nº 02, Spring - Kansas: The Center of Latin American Studies - The University of Kansas, 1971, p. 57.

⁹⁵ É importante termos em mente a importância do jornal, tanto o impresso quanto o veiculado por rádio ou televisão, como instrumento pedagógico/disciplinador no Brasil do período. Essa relação mantém-se até hoje, sofrendo uma leve alteração com o advento das redes sociais, o que explica o fato de as maiores fortunas do país estarem nas mãos dos grupos de mídia. Fortuna que se sustenta em seu discurso de uma pretensa objetividade e imparcialidade jornalística.

amor — esta tragédia de primeira página reduz à simples condição de *faits divers* os sangrentos choques entre os guerrilheiros palestinos e os mercenários do Rei Hussein. Pergunta-se qual é mais importante: a conquista do tri-campeonato ou a seca do Nordeste? O *Cidadão Kane*, de Welles, já respondeu: "Nenhuma notícia é importante bastante para valer uma manchete; ponha-se qualquer notícia sem importância na manchete e ela se transformará em notícia importante!" Assim se manipula a opinião pública — o processo é simples, indolor.⁹⁶

Essa técnica começa com a *leitura simples* de uma notícia jornalística, destacando o contexto em que esta é apresentada na diagramação do periódico. Após, faz-se uma *leitura cruzada* na qual lê-se duas notícias de forma cruzada, fazendo com que uma lance luz sobre a outra, dando novas dimensões ao texto lido. Segue a *leitura complementar*, acrescentando dados e informações que estavam em falta no texto. No quarto passo, a leitura ganha *ritmo*, sendo cantada ao invés de lida. Os atadores escolherão o ritmo mais adequado (samba, tango, canto gregoriano, bolero, etc) com a finalidade de que “o ritmo funcione como verdadeiro filtro crítico da notícia, revelando seu verdadeiro conteúdo, oculto nas páginas dos jornais”⁹⁷. Em paralelo com a leitura do texto, atores complementam a audição com imagens miméticas que afirmam o contexto do fato descrito. Após esse processo, eles *improvisam* cenicamente o máximo de variantes e possibilidades para a notícia, acrescentando outros contextos, momentos históricos e sociais possíveis. Uma vez ampliada a conjuntura na qual a notícia se insere, os atuantes a transformam em dança, slides, jingles, canções ou material de publicidade. Todo esse processo permite aos participantes darem concreção às abstrações existentes no texto, de forma que se pode ver a fome, o desemprego, a tortura, enfim, aquilo que é vivo e que, contudo, pode ficar oculto no distanciamento da escolha de palavras. Por fim, a notícia é apresentada fora do contexto em que fora originalmente publicada. Assim Boal exemplifica esse estágio: “um ator representa o discurso sobre austeridade pronunciado por um ministro da economia enquanto devora um enorme jantar; a verdade do discurso fica assim desmistificada: quer austeridade para o povo, mas não para si mesmo.”⁹⁸

Em meio à restrição de direitos do povo brasileiro, o Teatro-jornal tornou-se um instrumento poderosíssimo de crítica à ideia burguesa de um mundo acabado, acerca do qual se pode ter imagens muito bem definidas. O teatro popular de Boal propôs, em

⁹⁶ BOAL, Augusto, *op. cit.*, *loc. cit.*

⁹⁷ BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980(b), p. 166.

⁹⁸ *Ibidem*.

contrapartida ao teatro do mundo completo da burguesia, um teatro em movimento, composto por imagens de “trânsito”, sobre as quais o proletariado percebe-se como tendo capacidade de transformação.

Mas a vida não tardou a chamar Boal à inteireza do compromisso iniciado com o escândalo de Virgílio. Em 1971, o teatrólogo foi preso, mantido no DOPS⁹⁹ e no Presídio Tiradentes, em São Paulo, por três meses, nos quais foi torturado e sistematicamente submetido a interrogatórios violentos nas celas do DOI-CODi¹⁰⁰. Após ser libertado, foi extraditado para a Argentina, terra natal de sua mulher, a atriz e psicanalista Cecilia Thumin Boal.

Após sofrer as barbáries da ditadura militar brasileira, o teatrólogo percorreu a América Latina colhendo experiências e desenvolvendo as técnicas que compõem o seu livro *Teatro do Oprimido*, nascido a partir do ensaio *A poética do Oprimido*. Nessa obra, sob clara influência da Pedagogia de Paulo Freire, Boal expandiu a discussão brechtiana sobre a participação do espectador no teatro político e deu início à criação das bases teóricas de um teatro que até hoje está sendo construído comunitariamente. Boal dedicou-se ao desenvolvimento de técnicas teatrais que servissem à libertação daqueles que se encontravam em situação de opressão.

Nesse sentido, é importante contemplar o livro *Teatro do Oprimido* num contexto ainda mais amplo, de contestação da situação vil em que estava mergulhado o sul do continente americano. No bojo dessa contestação, além da já citada *Pedagogia do Oprimido*, surgiram obras como a *Filosofia da Libertação* (1977)¹⁰¹, de Enrique Dussel,

⁹⁹ Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), criado em 1924 como órgão de repressão a movimentos políticos e sociais contrários ao regime no poder, sendo amplamente usado no Estado Novo de Getúlio Vargas e no Regime Militar de 1964.

¹⁰⁰ DOI-CODi - Destacamento de Operações de Informações - Centro de Operações de Defesa Interna, um órgão repressor criado pelo Regime Militar responsável por inúmeras violações dos direitos humanos.

¹⁰¹ A temática da libertação está presente na obra de Dussel desde seu livro *Hipótesis para el estudio de Latinoamérica en la historia universal. Investigación del “mundo” donde se constituyen y evolucionan las “Weltanschauungen*, de 1966, sendo também desenvolvida nos dois volumes de sua *Ética de la liberación*, de 1973. Mesmo sendo Dussel o mais destacado autor da *Filosofia da Libertação*, o tema foi abordado pela primeira vez pelo filósofo mexicano Leopoldo Zea em resposta ao questionamento do peruano Augusto Salazar Bondy, no livro *¿Existe una filosofía en nuestra América?*, quando esse defende a tese de que, devido à dominação cultural, não há pensamento filosófico propriamente latino-americano. Em seu livro *La filosofía americana como filosofía sin más*, Zea afirma a existência de um pensamento filosófico original latino-americano na medida em que se busca respostas para questões universais a partir de demandas socialmente situadas. Para Zea, essa filosofia, como toda filosofia, deve ter um compromisso real com a Libertação.

Psicoterapia do Oprimido (1974), de Alfredo Moffatt e *Teologia da Libertação* (1971)¹⁰², de Gustavo Gutiérrez.

Em sua estada de cinco anos na Argentina¹⁰³, Boal desenvolveu clandestinamente uma técnica teatral muito próxima à *Commedia dell'Arte*, o Teatro do Invisível, uma das primeiras modalidades do seu Teatro do Oprimido. Essa técnica consiste na representação de uma cena num espaço público, no qual ninguém, além dos atores, sabe tratar-se de uma encenação. A cena, na palavras de Boal, deve “explodir” em um determinado local de grande afluência de pessoas”¹⁰⁴ de forma a envolver nessa explosão o maior número de transeuntes. Um exemplo emblemático de Teatro do Invisível é a do desempregado que deseja pagar suas compras com a força de seu trabalho. Em frente ao caixa do supermercado, após o registro de suas compras, declara não ter como pagar, mas faz a proposta de pagar com trabalho desde que cheguem ao acordo acerca do valor de seu trabalho. A atuação envolve o atendente, o gerente e todos os que circundam a cena. Com essa proposta o ator passa a demonstrar à plateia quantas horas os trabalhadores daquele supermercado precisam trabalhar para efetuar as compras que se está fazendo naquele momento. Essa cena dá materialidade ao trabalho, pois horas de trabalho são medidas por meio dos produtos que compram. Assim, questiona-se o valor do trabalho, a desigualdade social que faz com que alguns tenham de trabalhar dias para comprar o que alguns compram em horas.

O Teatro do Invisível difere-se do *Happening* ou o *Guerrilha-Theatre*, pois até ao final da peça os atores não se revelam como tais e demora muito para que a plateia perceba tratar-se de uma peça de teatro, o que promove a liberação da energia teatral para além dos atores. A finalidade dessa técnica é a de fazer emergir discussões sobre o tema, que normalmente é de cunho social e econômico, relacionado ao contexto do espectador. Essa discussão exige muito dos atores que se deparam com situações difíceis de prever.

Durante o governo de Alejandro Lanusse, que, embora ditatorial, propunha uma certa abertura democrática, Boal viveu anos de intensa atividade, conseguindo dirigir as

¹⁰² Apesar de o livro *Teología de la liberación*, perspectivas ter surgido em 1971, as ideias que constituem esse livro já eram públicas desde o *II Encontro de Sacerdotes e Leigos*, realizado no Chimbote - Perú, em Julho de 1968, no qual Gustavo Gutiérrez, na conferência *Hacia una teología de la liberación*, delineou sua proposta teológica, aprofundada mais tarde em seu livro.

¹⁰³ A proximidade com o Brasil, aliado à ideia de que a ditadura militar brasileira duraria pouco, fez da Argentina o destino de muitos intelectuais brasileiros durante o exílio. Nesse país, Boal encontrou outros brasileiros exilados, como Chico Buarque, Vinícius de Moraes, Fernando Peixoto, Eric Nepomuceno, Ferreira Gullar e Thiago de Mello.

¹⁰⁴ BOAL, Augusto, 1980(b), p. 177.

peças *Torquemada*, *Revolução na América do Sul* e *O grande acordo internacional de Tio Patinhas*. Contudo, o retorno de Perón dificultou a atuação de Boal, já que ele não era filiado nem ao Partido Comunista nem ao Peronista. Decorrente do estigma de ex-presos político, passou a ser discriminado, o que deslocou suas atividades para a escrita. São desse período os livros *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*, *Técnicas latino-americanas de teatro popular*, de 1975, *200 Jogos para atores e não atores*; as peças *Torquemada*¹⁰⁵, cuja escrita teve seu início ainda no Presídio Tira-dentes, em 1971, e *O grande acordo de Tio Patinhas*, em 1972, e os romances *Milagre no Brasil* e *Jane Spitfire*¹⁰⁶, ambos em 1976. Também é desse período a escrita da obra *Crônicas de Nuestra América*¹⁰⁷, que nos serve de subsídio para reconstruir a estada de Boal em Buenos Aires. Quando o caráter crítico do trabalho de Boal ganhou força, não pôde mais ser tolerado pelo governo anti-democrático que sequestrou a Argentina de 1976 até 1983, e a perseguição política tornou-se eminente, de forma que Boal viu-se obrigado a deixar o país, indo em direção a Portugal, sem, contudo, conseguir levar sua mulher e seu filho recém-nascido.

No Peru, em 1973, Boal participou da Campanha de Alfabetização Integral, denominada *Projeto ALFIN*¹⁰⁸. No âmbito desse projeto, desenvolveu o Teatro-fórum¹⁰⁹,

¹⁰⁵ Uma boa análise da peça pode ser encontrada em ANDRADE, Clara de, «Torquemada de Augusto Boal: uma catarse do trauma» In: *Revista CENA*, UFRGS, nº.11, Dossiê microhistórias. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cena/article/view/24098> [consultado a 08 de Setembro de 2015].

¹⁰⁶ Jane Spitfire, ou, A deliciosa e sangrenta aventura latina de Jane Spitfire, foi escrito em 1975 e publicado no ano seguinte com o apoio de *O Pasquim*, um semanário alternativo brasileiro especializado em contracultura e opositor ao Regime Militar brasileiro. Esse é um romance de espionagem satírico inspirado nos clichês das histórias de espões como James Bond de Ian Fleming, famosos nas décadas de 1960/70, no qual Boal relata acontecimentos políticos da América Latina e tece sua crítica à intervenção dos Estados Unidos em apoio aos movimentos golpistas no sul do continente americano.

¹⁰⁷ Essa obra foi publicada na forma de crônicas no jornal *O Pasquim*, entre os anos de 1971 e 1976.

¹⁰⁸ Em 1973, estimava-se que o Peru contava com aproximadamente 4 milhões de analfabetos ou semi-analfabetos entre os falantes dos 41 dialetos das duas principais línguas indígenas, o quechua e o aymará. Nesse contexto, o Projeto ALFIN tinha o ambicioso objetivo de erradicar o analfabetismo no Peru por meio da unificação do país em torno do bilinguismo, de forma que os educandos adquirissem fluência em sua língua materna e no castelhano. O objetivo inicial consistia em demonstrar aos educandos “que todos os idiomas são linguagem, mas nem todas as linguagens são idiomáticas” (BOAL, Augusto, 1980, p. 137). Foi assim que a linguagem artística foi incluída como instrumento de libertação e comunicação, tornando o Peru um solo ideal para experimentações que levassem o teatro ao povo enquanto linguagem, de forma que pudesse ser utilizada por qualquer pessoa, independente de qualquer talento para o palco. Tanto os domínios da linguagem artística, quanto do bilinguismo, serviam ao povo como uma nova forma de conhecimento da realidade, numa soma de linguagens que conduz ao *empoderamento*, ao pensar por si mesmo em detrimento da submissão de qualquer doutrinação.

¹⁰⁹ Trataremos melhor o *Teatro-fórum* na terceira parte dessa tese.

onde os artistas em cena traduziam na poética teatral problemas do cotidiano do povo, escrevendo junto com o público a solução para os problemas vividos pela(o) protagonista.

Nesse mesmo período, desenvolveu o Teatro-Imagem, uma técnica que buscou, em linguagens não-verbais, a comunicação entre etnias que não partilhavam da mesma língua materna. Nessa técnica, que também foi usada junto às populações indígenas do Equador e do Chile, os participantes “esculpem” no corpo dos demais atores a cena que desejam comunicar, gerando um conjunto de estátuas que tornam evidente sua opinião ou sensação. O Objetivo da atuação é criar “um conjunto modelo que, na opinião geral, seja a concreção escultural do tema dado, isto é: este modelo é a representação física deste tema!”¹¹⁰. Um relato de Boal exemplifica magistralmente essa técnica:

Uma jovem alfabetizadora que vivia num *pueblo* pequeno, chamado Otusco, foi encarregada de mostrar como era seu povoado natal aos demais participantes. Em Otusco, antes do atual governo revolucionário, houve uma revolta camponesa; os latifundistas (já não existem mais no Peru) prenderam o líder dessa rebelião, conduziram-no à praça central do povoado e, diante de todos, castraram-no. A moça de Otusco compôs a imagem da castração, colocando um dos participantes no chão, enquanto que outro fazia o gesto de castrá-lo, e outro o agarrava por trás, tomando-o indefeso. Diante destes três homens, a moça colocou uma mulher ajoelhada, rezando, de um lado e do outro um grupo de cinco homens, igualmente ajoelhados, com as mãos atadas atrás das costas. Atrás do homem castrado, a moça pôs outro participante em ostensiva atitude de poder e violência e, atrás deste, dois homens armados apontando suas armas contra o prisioneiro caído. Esta era a imagem que a moça tinha do seu povoado.¹¹¹

Ao transformar os problemas e sentimentos do povo em imagens concretas, o Teatro-Imagem não apenas possibilitou o diálogo entre línguas diferentes, mas também gerou uma leitura mais profunda da realidade e, decorrente dessa leitura, a transformação da mesma. Ao dispensar o uso da palavra, essa técnica dissolveu a dicotomia denotação-conotação, permitindo que a imagem sintetizasse “a conotação individual e a denotação coletiva”¹¹². Acerca da importância dessa técnica para chegar à conotação individual, Boal apresenta um relato que nos ajuda a perceber o caráter terapêutico dessa técnica:

“Recordo que era uma sessão de psicodrama, uma jovem comentava repetidamente os problemas que tinha com seu noivo, e sempre começava

¹¹⁰ BOAL, Augusto, 1980(b), p. 156.

¹¹¹ *Ibidem*.

¹¹² BOAL, Augusto, 1980(b), p. 159.

mais ou menos com a mesma frase: “Ele veio e me abraçou e então...” Sempre o mesmo abraço iniciando seus relatos, e todos nós entendíamos que eles se abraçavam, isto é, entendíamos o que a palavra “abraço” denota. Um dia foi-lhe pedido que mostrasse, representando, como eram esses encontros e esses abraços. Foi isto o que ela mostrou: o noivo se aproximando, ela cruzando os braços sobre o próprio peito, como se estivesse se defendendo, enquanto o noivo a agarrava e a apertava, e ela mantinha sempre as mãos fechadas, continuamente se defendendo. Essa era a sua conotação particular da palavra “abraço”. Quando compreendemos qual era o “seu” abraço, pudemos afinal compreender os problemas que tinha com o noivo”¹¹³

2.2. O nascimento do teatro-terapia

Após suas ricas vivências na América Latina, em 1976 Boal mudou-se para a terra natal de seus pais, dois anos depois da Revolução dos Cravos. Em Portugal, permaneceu por dois anos trabalhando como diretor artístico do grupo *A Barraca*, com o qual realizou a montagem *A Barraca Conta Tiradentes*, *Ao Qu’isto Chegou*, uma colagem de vários autores portugueses, e *Zé do Telhado*, escrito por Helder Costa com música do autor da canção *Grândola, vila morena*, José Afonso. Nesse período escreveu a peça *Murro em ponta de faca*, contando a experiência de exílio vivida por muitos brasileiros, que peregrinam por diversos países, fugindo de regimes ditatoriais (como ocorria na América Latina), buscando refúgio onde entendessem que a democracia havia prosperado. A saudade, a lembrança da terra natal, o medo da morte e a desintegração da identidade perante o estar numa espécie de “não lugar” que é o exílio, são grafadas nessa obra, servindo como um registro de como Boal e outros exilados viveram esse período.

Em 1978, por convite de Émile Copfermann, passou a residir em Paris, onde fundou o CEDITADE (*Centre d’étude et de diffusion des techniques actives d’expression*), um centro para a pesquisa e difusão do Teatro do Oprimido. O CEDITADE, com apoio do governo francês e agências educativas, tornou-se o ponto central de uma vasta rede de grupos que praticam o Teatro do Oprimido, indo ao encontro da demanda de organizações civis, sindicatos, imigrantes, trabalhadores, mulheres, enfim, grupos que viam no teatro de Augusto Boal um meio de expressão e libertação.

Seu primeiro livro escrito na França foi *Stop: c’est magique!*, publicado tanto na França quanto no Brasil em 1980. Nele, Boal critica a ideia de uma cultura oficial, frequentemente intransitiva, feita por aqueles que detém os meios de produção cultural.

¹¹³ BOAL, Augusto, 1980(b), p. 156-157.

Essa cultura é muitas vezes feita para o povo, sem, contudo, dialogar com a cultura popular, essa sim produzida pelo povo. Boal compreende que o povo é “fundamentalmente criador, produtor”¹¹⁴, por isso não lhe cabe o papel de recipiente da cultura produzida pelas elites. No seu *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*, Boal já havia tecido essa mesma denúncia, como vemos nas palavras abaixo.

“Teatro” era o povo cantando livremente ao ar livre: o povo era o criador e o destinatário do espetáculo teatral, que se podia então chamar “canto ditirâmico”. Era uma festa em que podiam todos livremente participar. Veio a aristocracia e estabeleceu divisões: algumas pessoas iriam ao palco e só elas poderiam representar enquanto que todas as outras permaneceriam sentadas, receptivas, passivas: estes seriam os espectadores, a massa, o povo.¹¹⁵

Por negar-se a fazer do povo mero objeto no jogo teatral, Boal enquadra seu teatro como “o resultado do encontro entre a cultura popular e a cultura feita para o povo”¹¹⁶.

A partir da obra de Gabriel García Márquez e Julio Cortázar, Boal realizou, na Áustria, a peça *Nada más a Calingasta* [1982], de Cortázar e, na França, *Eréndira* [1983], inspirada no romance *A incrível e triste história de Cândida Eréndira e sua avó desalmada*, de Gabriel García Márquez. Convidado pelo crítico francês Bernard Dort, lecionou aulas sobre o Teatro do Oprimido na Universidade Sorbonne Nouvelle - Paris III.

Nesse período, Boal desenvolveu o *Arco-íris do desejo*, uma abordagem mais interiorizada e subjetiva de seu método teatral. A busca dessa última técnica é lidar com opressões de ordem subjetiva, buscando analisar por meio de técnicas do teatro e da terapia os opressores internalizados na alma humana. Já em Portugal, em seus primeiros anos no velho continente, Boal percebeu que o Teatro do Oprimido também era realizável na Europa. Contudo, tendo em vista opressões de outra ordem, seu teatro foi conduzido à abertura aos problemas individuais das sociedades europeias. Isso se pode perceber nas próprias palavras de Boal:

Na Europa comecei a me preocupar com opressões das quais não se falava na América Latina: solidão, incomunicabilidade, vazios, angústias múltiplas - diferentes do salário mingado, da falta d'água, fome e violência, greves, mas... muita gente se suicidava por não poder suportá-las. Mais suicídios havia na Escandinávia, onde problemas de subsistência estavam resolvidos,

¹¹⁴ BOAL, Augusto. *Stop: c'est magique!* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980, p. 22.

¹¹⁵ BOAL, Augusto, 1980, p. 14.

¹¹⁶ BOAL, Augusto, 1980, p. 23.

do que no Cone Sul, onde as ditaduras assassinavam a frio, a morno e a quente, mas onde menos pessoas apontavam as armas para as suas próprias cabeças.¹¹⁷

Embora tenha percebido que as situações de opressão que originalmente desencadearam as respostas estéticas do *Teatro do Oprimido* não existiam em igual proporção na Europa, Boal não se deixou enganar pela ideia de que nesse continente não existiam *oprimidos* e *opressores*. E como onde há oprimidos há, no entender de Boal, a necessidade de um Teatro do Oprimido, tratou de analisar esse novo contexto em busca de novas respostas estéticas.

Na Suécia trabalhou com o tema da velhice, na França com o do desemprego e com o do abuso sexual, e na Grécia com o do racismo, fazendo uso de técnicas conhecidas na América Latina, como o Teatro-Invisível e o Teatro-Fórum, que trazem resultados mais efetivos no tratamento dessas questões. Foi no início da década de 1980 que Boal decidiu aprofundar o seu método, pois era necessário combater opressões internalizadas a tal ponto na mente das pessoas que haviam se convertido em verdadeiras barreiras mentais. Barreiras essas que foram definidas por Boal como *policia na cabeça*¹¹⁸ (*Le flic dans la tête*) e que funcionam como censores morais aos quais as pessoas se submetem de modo automatizado. O seu teatro agora tinha diante de si o desafio de ser um instrumento para extrair da mente do oprimido essas opressões condicionantes com as quais já havia se identificado. Foi assim que o Teatro do Oprimido se complexificou e o tema da subjetividade ganhou novos contornos.

Com a Lei da anistia¹¹⁹, Boal retornou ao Brasil em 1984 e a convite de Darcy Ribeiro, então Vice-governador e Secretário de Ciência, Cultura e Tecnologia do estado do

¹¹⁷ BOAL, Augusto, 2000, p. 318.

¹¹⁸ O nome completo dessa técnica é “A imagem dos *tiras* na cabeça e seus anticorpos” e consiste em investigar a censura auto-imposta a partir de valores morais e políticos da sociedade, bem como por estruturas e mecanismos de poder e dominação que encontram-se inscritos nas menores células da organização social, como a família ou o casal.

¹¹⁹ Em 28 de Agosto de 1979, foi promulgada, pelo então presidente João Batista Figueiredo, a lei nº 6.683, conhecida como lei da anistia. Assim lê-se no Art. 1º : “É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de Setembro de 1961 e 15 de Agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexo com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares e outros diplomas legais.” Essa foi uma lei com duas faces: de um lado permitiu, a partir de sua promulgação, o retorno dos exilados e a libertação dos presos políticos, de outro, serve até hoje como forma de impedir a punição de torturadores e demais agentes da ditadura.

Rio de Janeiro, passou a trabalhar no projeto da *Fábrica de Teatro Popular*, no âmbito dos CIEPs¹²⁰, com a finalidade de tornar a linguagem teatral acessível para qualquer cidadão. Nesse mesmo período, ele criou o Centro do Teatro do Oprimido no Rio de Janeiro. Em 1992 foi eleito vereador da cidade do Rio de Janeiro e criou o Teatro Legislativo, uma técnica definida por ele mesmo como “*um novo sistema, uma forma mais complexa, pois inclui todas as formas anteriores do Teatro do Oprimido e mais algumas, especificamente parlamentares*”¹²¹. Essa experiência transformou o teatro político em “teatro política”, pois conseguiu, por meio do teatro-fórum, debater e expressar, de forma lúdica, necessidades do povo que seriam, então, transformadas em leis. Foram, no total, treze leis municipais aprovadas por meio das interações do Teatro Legislativo.

Para exemplificar seu método e a relação entre as muitas técnicas que compõem o Teatro do Oprimido, Boal concebeu a *Árvore do teatro do Oprimido* (ver figura 1), símbolo que traz consigo duas ideias caras a Boal: a transformação e a multiplicação. Tendo suas raízes profundas firmadas em boa terra, dela extrai os nutrientes que possam manter a experiência teatral sempre contextualizada por meio do estudo e da prática da ética, da filosofia, da política, da história, da economia, da pedagogia e da ecologia. A seiva corre para o tronco por meio dos recursos cênicos (imagem, som e palavra) assumindo forma de jogos teatrais, ou ainda, jogexercícios, uma neologia criada por Boal para fins didáticos, na qual uniu os conceitos de exercícios e jogos para referir-se às interações teatrais que trazem consigo uma mistura das duas práticas. Os exercícios estão ligados aos movimentos físicos, visando “um melhor conhecimento do corpo, seus mecanismos, suas atrofias, suas hipertrofias, sua capacidade de recuperação, reestruturação, re-harmonização. O exercício é uma reflexão física sobre si mesmo”¹²². Já os jogos, por sua vez, “tratam da expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens. Os jogos são um diálogo, exigem um interlocutor, são extroversão”¹²³.

O caule é o centro sustentador da árvore, daí encontrarmos nele a *dramaturgia simultânea*, manifesta em seus dois instrumentos: o Teatro Imagem e o Teatro Fórum. Do caule passamos aos galhos, com suas folhas, flores e frutos, representados pelas muitas variantes que compõem a copa da árvore: o Teatro jornal e o Arco-íris do desejo, diretamente ligados à técnica do Teatro Imagem, o Teatro Legislativo, as Ações Diretas e

¹²⁰ Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram um projeto educacional de autoria do antropólogo Darcy Ribeiro, levado a cabo pelo Governador Leonel Brizola quando de seus dois mandatos no Rio de Janeiro (1983-1987 e 1991-1994).

¹²¹ BOAL, Augusto. *Teatro Legislativo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996, p. 9.

¹²² BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998, p. 87.

¹²³ *Ibidem*.

o Teatro do Invisível, diretamente ligados ao Teatro-Fórum. É a partir desses frutos que ocorre a multiplicação do método, sendo a partir desse conceito de multiplicação que compomos o nosso Teatro da Encarnação.

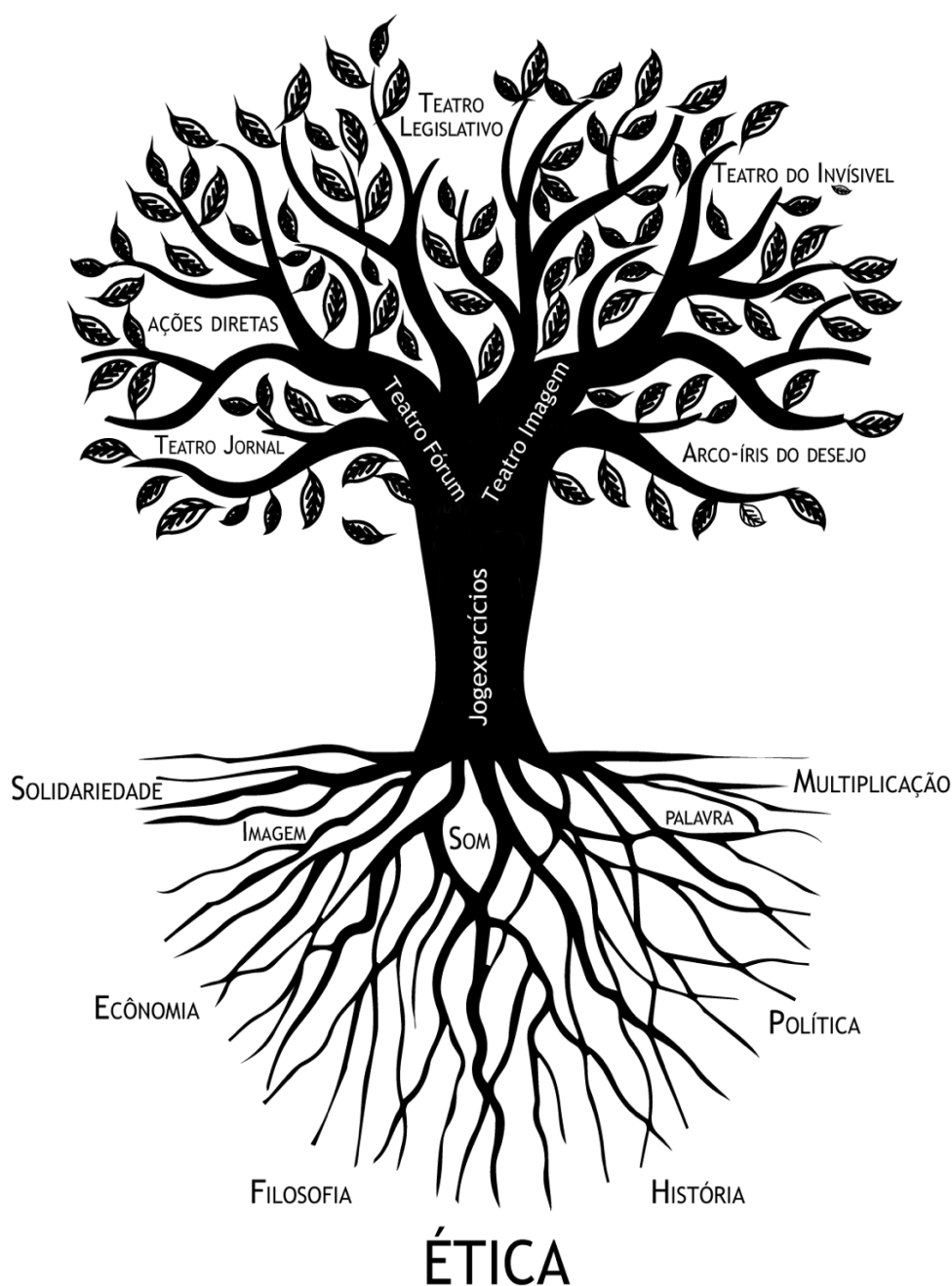


Figura 1 - A árvore do teatro do oprimido.

Em 2 de Maio de 2009, na mesma cidade que o viu nascer, Boal morreu aos 78 anos, deixando-nos um legado de 22 livros, traduzidos para diversos idiomas e uma linguagem teatral única, o *Teatro do Oprimido*, que se espalhou pelo mundo como uma original expressão do teatro de resistência. Atualmente, existem mais de 140 grupos praticantes do Teatro do Oprimido, espalhados por mais de 40 países.

Até hoje a música *Meu caro amigo*, uma carta-cassete¹²⁴ composta por seus companheiros de exílio Chico Buarque e Francis Hime para relatar a Boal a situação do Brasil da segunda metade dos anos de 1970, relembra os ouvintes acerca do valor da luta pela construção da democracia, tão frágil e tão difícil de ser mantida, ao passo que mantém viva a memória da dor do exílio. Dor que nunca foi superada, como podemos notar na frase de Boal: “Em 86 fiquei morando [no Rio] e me dei conta do impossível. Ninguém volta do exílio, nunca! Jamais”¹²⁵.

No processo de resiliência, Boal apropriou-se criativamente da dor exílio, transformando esse período num dos mais férteis da carreira. Em todo o tempo Boal viu sua atuação como um ato de resistência e sobrevivência, como ele mesmo afirma em carta ao seu amigo e colega Gianfrancesco Guarnieri:

Para mim, nesses oito anos, muitas vezes continuar vivo foi uma decisão política: eu não podia fazer a eles esse favor, não podia desistir, nem da vida nem do trabalho. O exílio sempre foi, para a ditadura, uma arma. O homem transplantado perde as suas raízes, perde o poder de fogo, perde a combatividade. (...) Por isso essas coisas sempre foram pra mim importantes: viver e trabalhar. Trabalhar como prova de estar vivo. Estou.¹²⁶

A modulação criativa ante a violência da tortura e da separação forçada da terra, dos amigos e dos costumes, enfim, do *ethos* doador de sentido e identidade, gerou um elemento fundamental em sua prática teatral: a subversão criativa, como se pode bem notar em toda a sua obra.

¹²⁴ Com o AI-5, estabeleceu-se no Brasil um rígido controle da produção cultural e da circulação de informação, principalmente para fora do país. Nesse contexto, enviar uma carta a Boal, que no período residia em Portugal, era impossível. Então, a única forma de burlar a censura foi gravar uma fita cassete, que foi enviada a Portugal por meio da mãe do teatrólogo. A carta foi entregue durante um almoço na casa de Boal, no Campo Pequeno, em Lisboa. Após o almoço, Boal, Cecília, sua Mãe, e os amigos Darcy Ribeiro e Paulo Freire, que também viviam a exílio, ouviram as “notícias de casa”.

¹²⁵ MEC-Brasil. Augusto Boal. *Atos de um percurso*. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 2015, p. 106.

¹²⁶ MEC-Brasil, 2015, p. 104.

Capítulo III: Michel Henry

O que se passou ontem está tão longe de mim quanto o que se passou há dez mil anos.

Michel Henry¹²⁷

Michel Henry via-se como filho da Vida, portanto era um tanto avesso às biografias, como bem percebemos em sua entrevista a Roland Vaschalde citada na introdução dessa tese e na frase que abre esse tópico. Mesmo percebendo a intenção do filósofo em tal afirmação, que é a de não ver-se reduzido à sua biografia, ou então a uma representação dessa mesma biografia, por termos escolhido apresentar o educador e o teatrólogo brasileiros a partir de seu entrelaçamento com a vida e por compreendermos a ambos como pensadores situados e temporalizados, como afinal são todos os humanos, apresentaremos Michel Henry a partir do enredo entre a sua biografia¹²⁸ e sua construção teórica.

Michel Henry foi, sem dúvida, um pensador original, responsável por propor a que entendemos ser a mais profunda teoria acerca da subjetividade do século XX, numa obra que abrange a estética, a cultura, a psicanálise, as ciências, propondo um caminho novo para a filosofia. No final da década de 1970, ele apresentou uma filosofia singular e radical, denominada *fenomenologia material*, que apresentava o projeto de aprofundamento da fenomenologia clássica. Sendo esta uma ciência da essência dos fenômenos, e não da aparência destes, Henry teceu uma profunda crítica à fenomenologia construída até então, denominando-a como “fenomenologia histórica”. Em sua fenomenologia, Henry buscou o aparecer puro do fenômeno, sua manifestação, o que conduziu seu pensamento a ser, em

¹²⁷ Mestre Eckhart, conforme citado por Michel Henry em entrevista concedida a Roland Vaschalde. HENRY, Michel, «Indicações biográficas: entrevista de Michel Henry com Roland Vaschalde», In: MARQUES, Rodrigo Vieira; FILHO, Ronaldo Manzi (Orgs.). *Paisagens da fenomenologia francesa*. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2011, p 215.

¹²⁸ Nessa biografia tomo por base a biografia de Michel Henry escrita por Jean Leclercq (SALAZAR-FERRER, Olivier; LECLERCQ, Jean. *Pour une phénoménologie de la vie : entretien avec Olivier Salazar-Ferrer*. Clichy: Ed. de Corlevour, 2010), diretor do Fonds Michel Henry, na Universidade Católica de Louvain (<http://www.uclouvain.be/286666>). Ela também conta com notas do diálogo com Florinda Martins, que acompanhou a produção filosófica de Michel Henry durante 20 anos, e com entrevistas dadas por ele em diversos momentos da sua vida.

suma, um pensamento da interioridade. Segundo o filósofo, a tarefa da Fenomenologia Material não está em fazer referência à fenomenalidade pura, mas em “inquirir acerca do modo segundo o qual ela se fenomenaliza originalmente, a substância, o tecido, a matéria fenomenologia da qual está feita - sua materialidade fenomenologia pura”¹²⁹, ou seja, ao invés de perguntar-se pelo “como” da manifestação, o Henry ocupou-se do “o que é” da manifestação.

Não obstante tal originalidade e relevância, por ter escolhido a filosofia como uma reflexão pessoal mais do que como carreira acadêmica, seu pensamento mantém-se um tanto esquecido, sendo ainda pouco explorado pela academia. Contudo, paulatinamente, o grande legado henryano tem sido descoberto por filósofos, teólogos, psicanalistas, sociólogos, educadores e pesquisadores do campo da medicina, em diálogos que nem Michel Henry poderia imaginar¹³⁰. Até o presente ano de 2015, sua obra foi traduzida para inglês, português, espanhol, alemão, japonês, italiano, dentre outras, tendo grupos de estudo da sua filosofia em cada uma destas línguas.

Michel Henry nasceu em Hải Phòng, atual Vietnã¹³¹, no dia 10 de Janeiro de 1922. Filho de um oficial da marinha francesa que morreu num acidente de carro quando o pequeno Henry tinha apenas dezessete dias de vida e de uma pianista que, devido à nova condição, abdicou da carreira para dedicar-se à educação dos dois filhos. Desse período, Henry guardou o afeto pelas antigas civilizações da Ásia, sua cultura, arquitetura e estatutuária, e a memórias de suas brincadeiras de infância. Em 1929, a família de Henry mudou-se definitivamente para a França, passando a residir em Paris, depois de um breve período de aclimação na casa de seu avô materno, em Lille. Em França, o menino Henry cresceu cercado de arte, principalmente a música, num ambiente que não lhe privou o contato com o melhor da cultura europeia.

O jovem Henry continuou seus estudos no liceu Henry IV, onde, devido às suas qualidades intelectuais, despertou a admiração de seu professor de literatura francesa, o Sr. Jean Guéhenno. Apesar de seu interesse por literatura, a filosofia foi gradativamente

¹²⁹ HENRY, Michel. *Fenomenologia material*. Trad. Javier Teira y Roberto Ranz. Madrid: Encuentro, 2009, p. 33-34. Doravante abreviado por FM.

¹³⁰ O professor Christophe Perrin mantém uma atualizada lista de obras escritas sobre Michel Henry, onde se comprova a diversidade de interesses sobre o pensamento henryano. A lista completa pode ser acessada no site dos Fundos Michel Henry no sítio <http://www.uclouvain.be/409215.html>.

¹³¹ Como é sabido, o Vietnã foi colônia francesa até 2 de Setembro de 1945, quando da rendição japonesa e da declaração de sua independência. Independência essa que só foi reconhecida em 21 de Julho de 1954, com vitória contra a França. A história de Michel Henry encrava-se assim, ao menos um pouco, na história do colonialismo europeu e estadunidense, que explorou e fatiou o Vietnã.

ganhando espaço em sua vida, principalmente após as aulas com o filósofo Jean Hyppolite, que, na graduação, passou a ser seu supervisor, juntamente com Jean Wahl. Também merece destaque, dado pelo próprio Michel Henry em entrevistas, a atuação do professor René Bertrand, lembrado por ele como alguém que contribuiu largamente para sua vocação filosófica¹³². O jovem Henry, sentado no primeiro lugar, a despeito do desinteresse de muitos de seus colegas, que nas aulas de filosofia jogavam batalha naval e promoviam bagunças, ouvia atento às aulas de filosofia de seu demasiado abstrato professor.

3.1. Da felicidade ao corpo

Em 13 de Abril de 1943, Michel Henry defendeu a tese *Le bonheur de Spinoza*¹³³, com a qual recebeu a graduação em Filosofia na Universidade de Lille. Esta obra, datada no início da construção teórica de Henry, demarca uma de suas principais influências: o judeu de origem portuguesa, Baruch de Espinosa. Já no título de sua tese de licenciatura encontramos duas abordagens para o tema da felicidade: A felicidade segundo Espinosa e a felicidade do próprio Espinosa. Sua crítica está na busca de uma felicidade exterior, cujo *telos* é encontrado no espaço e no tempo. Tal felicidade conduz o ser humano à constante insatisfação, pois desloca a busca para o que nos distancia do infinito. Acerca desta felicidade, condicionada ao instante da satisfação do desejo, escreveu Henry:

[...] ela é semelhante à esmola dada a um mendigo, diz Thomas Mann, prolonga a sua lamentável existência, hoje como amanhã. Felicidade? Seria repouso. Mas este, justamente, é incompatível com o desejo. Um desejo jamais se satisfaz. A inquietude causada pelas exigências sempre novas do desejo invade e agita, sem perda de tempo, a consciência que assim se perde e se esgota nessa busca infinita e cada vez mais vã de que fala Emily Brontë. O desejo é esse oásis jamais alcançado. Ele é Tântalo e a sua sede infernal. Como poderia sê-lo de outro modo? Com é que o desejo sempre vivo, infinito, se poderia contentar com coisas finitas?¹³⁴

¹³² MARQUES, Rodrigo Vieira; FILHO, Ronaldo Manzi, 2011, p 216.

¹³³ HENRY, Michel. *Le bonheur de Spinoza*. Paris: PUF, 2003. Em português: HENRY, Michel, «A felicidade de Espinosa», Tradução de Florinda Martins, In: MARTINS, Florinda; LOURENÇO, Olga (Orgs.). *A felicidade: Fénix renascida do niilismo*. Lisboa: Mathesis; Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2006, p. 7-120.

¹³⁴ HENRY, Michel, «A felicidade de Espinosa» In: MARTINS, Florinda; LOURENÇO, Olga, 2006, p. 18.

Diante de tal insatisfação, cabe resgatar a ideia espinosiana que compreende a felicidade como beatitude, tal como nos explica Henry:

Beatitude é esse estado soberanamente ativo da alma, em nada altera a sua Vida, em que as ações exteriores estão perfeitamente de acordo com a sua natureza interna. A Alegria é o que permite que a nossa essência se realize plenamente. [...] É um sentimento, mais que um conhecimento, é sentido pelo contato. É um vínculo interior. Aderimos absolutamente ao ser. Tudo provém do sentimento da experiência interna.¹³⁵

Inspirado em *Quelques notes*, de J. Lagneu, como nos informa Jean-Michel Longneaux¹³⁶, Henry apresenta um Espinosa “subjetivo”, o que difere do Espinosa objetivista, como expuseram Husserl, em *A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental*, e Heidegger, em *Schelling: Sobre a essência da liberdade humana*. Essa interpretação de Espinosa serve como demarcação da abordagem que encontraremos em toda obra de Henry, a ênfase na dimensão afetiva, tão ausente no pensamento ocidental.

Longe de estar ligado apenas ao início da carreira acadêmica de Michel Henry, o filósofo de origem lusa acompanhou Henry até as suas últimas obras, partilhando uma *comunidade de temas* que faz deste filósofo um espinosiano¹³⁷ mais do que um cartesiano, como é referido por muitos especialistas. Longneaux apresenta essa comunidade de temas da seguinte forma:

as noções de substância fenomenológica, de imanência e de transcendência, como recuperações da substância de Espinosa, das causalidades imanente e transitiva ligadas não somente à relação entre substância e modo, mas caracterizando também os modos de manifestação. Notemos também a recuperação do *ipsum intelligere* sob a forma de auto-afecção, que junto a um como ao outro, caracterizam o modo originário do aparecer como imanente. É preciso igualmente mencionar a relação entre a substância e dos modos, relação mediada pela ideia de substância, que Espinosa chama,

¹³⁵ HENRY, Michel, «A felicidade de Espinosa» In: MARTINS, Florinda; LOURENÇO, Olga, 2006, p. 88.

¹³⁶ LONGNEAUX, Jean-Michel, «A fenomenologia Material será um espinosismo» In: *Revista Humanística e Teologia*. Dossiê: Michel Henry - o incondicional da condição humana. Tomo XXXV, fascículo 2, dez. 2014, p. 30.

¹³⁷ Acerca da influência de Espinosa na obra de Michel Henry veja-se a obra de Jean-Michel Longneaux, que dedicou seu doutoramento ao tema, identificando a presença do neocriticismo francês nas referências que Michel Henry faz de Espinosa. O já citado artigo publicado no âmbito do *Dossiê: Michel Henry - o incondicional da condição humana* nos apresenta algumas linhas de sua pesquisa.

enquanto naturada, o Filho; o facto de esta relação ser pensada em termos de geração e não de criação; a ausência de finalidade, etc.¹³⁸

Ao destacar a força espinoziana dos conceitos expostos em *C'est moi la vérité*, principalmente na forma como apossou-se da ideia de *conatus*, Longneaux acrescenta:

Acrescentaremos as propriedades da substância espinosista como vida, como *conatus* (o mesmo para os modos), como unidade, necessidade, eternidade, etc. Distinguiremos em M. Henry uma redução *a posteriori* ou *a priori* consoante a prova *a posteriori* ou *a priori* da existência de Deus. Encontraremos igualmente a clara separação de dois mundos, a «Vida eterna», o sentimento, o concreto, o imediato, etc. e a «Morte eterna», a ideia, o abstrato, o mediato, etc.

Em se tratando da importância de Espinosa na redefinição da fenomenologia, em específico da fenomenologia de Michel Henry, merece referência o já concluído projeto de pesquisa “O que pode um corpo?”, sediado no CEFi, da Universidade Católica Portuguesa. Como salienta Florinda Martins, coordenadora do projeto, “Espinosa com a afirmação ‘ninguém até agora determinou o que pode um corpo’ questiona o rumo que a filosofia de Descartes tomara. Um rumo que, segundo Michel Henry, chegou ao limite das suas possibilidades e contradições. Inverter este rumo é conhecer-lhe o erro de raiz: a questão filosófica hoje não é a questão de saber o que é um corpo, mas o que pode um corpo. ‘O que pode um corpo?’ centra a sua investigação na fenomenalidade do poder e do contrapoder que lhe é inerente, sublinhando nessa fenomenalidade formas de saída para as chamadas crises do sujeito, da cultura, da civilização que hoje vivenciamos.”¹³⁹

Em Junho de 1943, fortemente influenciado por seu irmão que havia sido um dos vinte primeiros *Free French*, Henry participou na Resistência Francesa à ocupação nazista, uma experiência que marcou profundamente sua filosofia. Por carregar consigo sempre a *Crítica da Razão Pura*, passou a responder sob o codinome de Kant. Destacado em Lyon, região controlada por Nikolaus 'Klaus' Barbie, o carniceiro de Lyon, viveu e atuou na clandestinidade até o fim do verão de 1944. Acerca dessa experiência de clandestinidade Henry declara a Vaschalde:

A clandestinidade me deu cotidianamente e, de maneira aguda, o sentido do incógnito. Durante todo este período, foi preciso dissimular o que se pensava e, mais ainda, o que se fazia. Graças a esta hipocrisia permanente, a essência

¹³⁸ LONGNEAUX, Jean-Michel, 2014, p. 30.

¹³⁹ MARTINS, Florinda; PEREIRA, Américo (Coord.). *Michel Henry, o que pode um corpo?: contributos em língua portuguesa para um projecto internacional de investigação em rede*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2010, p. 40.

da verdadeira vida se revelava para mim, a saber, que ela é invisível. Nos piores momentos, quando o mundo se fazia atroz, eu o experimentava em mim como um segredo a ser protegido e que me protegia. Uma manifestação mais profunda e mais antiga que a do mundo determinava nossa condição de homem. Não era mais possível defini-lo como um “animal político”.

E acrescenta:

Ao mesmo tempo, todavia, o mito da sociedade - da Cidade grega na qual cada um encontra a realização de seu ser - recebia uma espera irreparável. Este espaço luminoso no qual estamos todos juntos, que deve constituir nossa verdadeira morada e que não havia mais como esquivar para um Céu imaginário, era o da violência das armas, da delação, do mercado negro, da tortura, de uma morte atroz para muitos, do medo para todos. A salvação permanecia justamente no segredo de uma comunidade reduzida ao casal, à família, na melhor das hipóteses, a um serviço clandestino sempre muito numeroso, aliás, visto que constantemente ameaçado pela infiltração e pela traição. Desde este momento, eu compreendia que a salvação do indivíduo não pode lhe vir do mundo.¹⁴⁰

Após a guerra, tais marcas lhe permitiram não perder de vista a prioridade do indivíduo em sua vida singular. A dura realidade da vida em Lyon, submerso na preocupação constante com o manter-se vivo, lhe rendeu ponto de vista crítico ao regime comunista, com o qual tantos camaradas de armas se encontraram, bem como ao capitalismo em seu crescente e constante fascínio. Em Agosto de 1945, ele foi aprovado no exame de *agrégation* em filosofia. Durante esse período aceitou o convite para ser professor no Lycée de Casablanca, em Marrocos, onde lecionou para uma turma de 60 alunos, que assim como ele haviam retornado da guerra. Foi nesse período que Henry interessou-se pelas questões do corpo e conheceu os escritos de Maine de Biran, definido por ele como “o primeiro filósofo, e na verdade o único, que na larga história da reflexão humana compreendeu a necessidade de determinar originariamente nosso corpo como um *corpo subjetivo*”¹⁴¹. Em sua leitura de Biran, Henry dedicou especial atenção às críticas desenvolvidas por este a Descartes e Condillac. Como resultado de suas pesquisas, nasceu seu livro *Philosophie et phénoménologie du corps*¹⁴², iniciado em 1946, terminado em 1949 e publicado em 1965. Nesse livro, o filósofo prepara a inversão fenomenológica que levou a cabo em 1963, com

¹⁴⁰ MARQUES, Rodrigo Vieira; FILHO, Ronaldo Manzi, 2011, p. 217.

¹⁴¹ HENRY, Michel. *Filosofía y fenomenología del cuerpo. Ensayo sobre la ontología de Maine de Biran*. Tradução de Juan Gallo Reyzábal. Salamanca: Sígueme, 2007, p. 32.

¹⁴² HENRY, Michel. *Philosophie et phénoménologie du corps. Essai sur l'ontologie biranienne*. Paris: PUF, 1965.

sua tese de doutorado, já que originalmente esse livro foi concebido para ser um capítulo desta.

Em *Philosophie et phénoménologie du corps*, tendo como questões centrais o ego e a subjectividade, Henry buscou propor o estatuto ontológico do corpo. Henry se contrapôs ao monismo ontológico, isto é, “uma filosofia que defende que nada pode nos ser dado de outro modo senão no interior e por mediação do horizonte transcendental do ser em geral”¹⁴³, buscando, assim, a dimensão subjectiva do corpo.

Em Fevereiro de 1947 tornou-se Pesquisador do CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique), dedicando seu tempo ao desenvolvimento de sua filosofia. Nesse ano, Michel Henry visitou Martin Heidegger em sua reclusão em seu *chalet* na pequena Todtnauberg, na Floresta Negra, a fim de entrevistá-lo. Antes dessa visita à Alemanha, Henry leu *Sein und Zeit*, sem tradução para o francês na época, o que, conjugado com as impressões da entrevista (que por sinal o fascinou), levou-o a compreender seu afastamento do pensamento ontológico de Heidegger, que, segundo Henry, distancia-se da vida como fenomenalidade para então a representar. Essa visita ajudou-o a aprofundar o tema central de sua investigação, que foi *o sentido do ser do ego*, e também ampliar a crítica ao pensamento ocidental, em sua ênfase na exterioridade.

Michel Henry considerava a fenomenologia como “a principal corrente de pensamento do nosso tempo”¹⁴⁴ e se retornarmos no tempo narrativo da nossa apresentação para antes do seu encontro com Heidegger e da escrita de *Philosophie et phénoménologie du corps*, nos tempos da guerra, perceberemos que o nascimento de seu interesse pela fenomenologia se deu no mesmo período da erupção da fenomenologia alemã em solo francês, graças a Jean Hyppolite, Alexandre Kojève y Jean-Paul Sartre¹⁴⁵. Ele, oriundo de uma formação kantiana e cartesiana, e que durante os estudos de grego para o exame de *agrégation* dedicou-se às *Enéadas*, de Plotino, nesse momento, motivado por uma grande paixão, tornou-se um fenomenólogo e dedicou-se aos estudos que vão de Kierkegaard a Merleau-Ponty, passando por Husserl, Heidegger e Sartre. Contudo, seu envolvimento com a fenomenologia convivia com um mal-estar semelhante ao que experimentou em relação à filosofia clássica, isto é, a sensação de que deixava escapar o essencial. Foi nesse contexto que Henry percebeu que:

Desde a Grécia a filosofia sempre tem pressuposto certa concepção da fenomenalidade, aquela que remete ao fenómeno a um horizonte de

¹⁴³ HENRY, Michel, 2007(b), p. 37-38.

¹⁴⁴ HENRY, Michel, 2009, p. 31.

¹⁴⁵ HENRY, Michel, «Entretien Avec Bogdan Mihai Mandache» In: HENRY, Michel, 2005, p. 87.

visibilidade no qual este aparece fora de nós, de tal modo que esta exterioridade define a forma com que aquele se nos mostra, sua «fenomenalidade». No pensamento moderno podemos advertir este conceito de fenomenalidade na interpretação que aquele faz da «consciência» ou do «sujeito» como representação, quer dizer, como um ato de pôr-ante, uma filosofia da representação que tem seu ponto culminante em Kant.¹⁴⁶

Para ele, a intencionalidade de Husserl, da mesma forma que o *Ser-no-mundo* de Heidegger na época de *Ser e Tempo*, assim como, mais tarde, a *verdade extática do Ser*, são incapazes de explicar a essência da fenomenalidade pura, por estarem voltados para um “fora”, no mundo, compreendido no horizonte da visibilidade. Nesse sentido, a fenomenologia, longe de opor-se à filosofia clássica, acabou por dar-lhe continuação. Foi a partir da crítica aos seus mestres que Henry construiu um itinerário filosófico rechaçando a concepção intencional “mundana”, caminhando em direção de uma fenomenalidade mais original, “da vida, no abraço invisível de suas pulsões e seu *pathos*”¹⁴⁷. Afinal, a vida não está susceptível de ser apreendida na visibilidade do mundo. Ela não se deixa afectar por qualquer coisa ou objeto que esteja no horizonte do mundo, sua essência consiste num experimentar-se imediatamente a si mesma, sem distância, numa auto-afecção, no sentido mais original do termo, que faz carregada de si. O conteúdo de sua afecção é ela mesma e só desta forma pode ser um viver, pois:

viver consiste em experimentar-se a si mesmo, e não em outra coisa. A fenomenalidade desta experiência pura de si é uma afectividade original, um puro *pathos* que distância alguma separa de si. Devido a que a vida se encontra esmagada contra si na imediatez deste *pathos*, não pode separar-se de si, nem livrar-se de si [estando] condenada a suportar-se, a sofrer-se sem poder romper o vínculo que a une a si mesma, a vida é, por conseguinte, o que acede a si neste sofrer, sendo ao mesmo tempo e a uma com esse sofrer um gozar. A oscilação incessante entre suprimimento e felicidade é uma nota que podemos encontrar ao largo de toda sua história, história que primordialmente é pulsional e pathética.¹⁴⁸

Sua fenomenologia também encontrou espaço de expressão na linguagem romanesca, como se pode ler em seu primeiro romance, *Le Jeune Officier*¹⁴⁹, publicado em 1954. Nele, Henry conta a história de um jovem oficial que, em seu primeiro trabalho

¹⁴⁶ HENRY, Michel, 2005, p. 87-88.

¹⁴⁷ HENRY, Michel, 2005, p. 88.

¹⁴⁸ *Ibidem*.

¹⁴⁹ HENRY, Michel. *Le Jeune Officier*. Paris: Gallimard, 1954. Em português: HENRY, Michel. *O Jovem Oficial*. Tradução de Pablo Simpson. São Paulo: É realizações, 2012(b).

num saveiro, foi incumbido da missão pouco glamourosa de erradicar uma infestação de ratos que ameaçava a tripulação com a possibilidade de uma epidemia. Após longa meditação e muitos cálculos, o jovem encontra uma solução para o problema, oferecendo um caminho de saída para os ratos. No entanto, quando um carregamento de farinha embarca no navio, os ratos retornam na forma de uma ninhada escondida em um dos sacos. Inspirado nas obras de Kafka e Kierkegaard, Henry apresentou nessa obra, por meio de um rico jogo simbólico, um conto filosófico sobre o mal e o seu papel. Florinda Martins, filósofa portuguesa que dialogou com Michel Henry durante a produção de parte significativa de sua obra filosófica, afirma que esse romance versa sobre “o sentimento de fracasso perante a impossibilidade de erradicar o sofrimento das nossas vidas”¹⁵⁰. Esse sentimento está representado, inicialmente, pelo ineficaz manual de combate aos ratos, que perdeu sua aplicabilidade diante da infestação. Tal manual nos conduz à reflexão sobre o papel da lei (e também da educação) como disciplinadora, tratando dos ratos um a um, sem, contudo, conduzir à reflexão acerca do problema, isto é, sem chegar à raiz da questão. Mesmo após o sucesso do plano do jovem oficial, o retorno dos ratos escondidos na banalidade de um saco de farinha denuncia que o confronto com o mal não é extirpável. Por assim dizer, os ratos fazem parte do navio, esse ícone de cada indivíduo. Diante do inevitável confronto com o mal “quem, então, poderia nos livrar dos roedores, senão um homem como aquele que está só, lá longe, e sonha com o esforço do navio contra as vagas e contra o mar?”¹⁵¹. O combate ao mal exige a constante inovação e ousadia, não bastando para tanto a reflexão pura e simples, mas um silêncio nutrido na angústia encarnada da busca pela solução, afinal, “à noite, quando todas as coisas se dissolvem nas trevas e na indeterminação, quando o espaço que criam entre nossa atenção e aqueles que estão no fundo do porão se dissipa, quando toda distância é abolida e nossa capacidade de astúcia e dissimulação perde seu poder, a legião inferior se torna perceptível, e eis que se põe em movimento e sobe as escadas”¹⁵². Não nos basta o olhar metafísico em direção do infinito do mar, é preciso perceber a indivisibilidade da vida, que em seus instintos e impulsos, bons ou maus, nos conduz a ser o que simplesmente somos: vivos.

Michel Henry, no ano de 1958, casou-se com Anne Henry e dedicou-se, até Outubro de 1960, ao ensino na Fundação Thiers, quando então passou a lecionar na Universidade Paul-Valéry, como titular da cadeira de Filosofia, onde permaneceu até sua aposentadoria em 1982. A escolha da universidade em Montpellier se deu em detrimento da Sorbonne,

¹⁵⁰ MARTINS, Florinda. «O impossível do sofrimento - indecisões fenomenológicas no romance *Le fils du roi*» In: *Filosofia (Revista da Faculdade de Letras)*, v. XIX, II Série. Porto: Universidade do Porto, 2002, p. 141.

¹⁵¹ HENRY, Michel, 2012(b), p. 13.

¹⁵² HENRY, Michel, 2012(b), p. 75-76.

que lhe daria menos possibilidades de aprofundar suas reflexões. Tal escolha não foi uma rejeição à Sorbonne, já que dela se tornou professor convidado, bem como da Escola Normal Superior de Paris, da Universidade Católica de Louvain, da Universidade de Washington (Seattle) e da Universidade de Tóquio. Contudo, a escolha por Montpellier, às margens do Mediterrâneo, relacionava-se diretamente com acréscimo geográfico de um isolamento filosófico já existente entre Henry e os movimentos teóricos que lhe foram contemporâneos, permitindo-lhe estar à margem da agitação mundana e dos modismos universitários de Paris.

Em Fevereiro de 1963, após uma década de escrita, Henry defendeu seu doutorado em filosofia com a tese *L'Essence de la manifestation*¹⁵³, publicada em dois volumes no mesmo ano e reeditada em um só volume em 1990. Sua banca foi composta pelos filósofos Jean Hyppolite, Jean Wahl, Paul Ricoeur, Ferdinand Alquié e Henri Gouhier, que, segundo relata o próprio Henry, acolheram calorosamente a sua pesquisa¹⁵⁴. Assistindo o evento estavam Derrida, Lévinas e Deleuze, dentre outros. Esse extraordinário livro de 905 páginas, divididas em quatro seções e um apêndice, perfazendo 77 capítulos, é, certamente, a principal obra de Michel Henry e os temas nele tratados recebem eco em todas as suas obras. As duas primeiras seções abordam, respectivamente, o monismo ontológico, a fenomenalidade a partir da transcendência e a desconstrução do pressuposto da transcendência a partir da imanência. Essas duas seções iniciais deixam claras as consequências de se ter pensado o ser a partir da exterioridade transcendental. Como Florinda Martins explica em sua excelente síntese de *L'Essence de la manifestation*:

O cerne de a essência da manifestação pode ler-se no título da apresentação da Secção III: *A estrutura interna da imanência e problema da sua determinação fenomenológica: o invisível*. As duas primeiras secções - *Elucidação do conceito de fenómeno: o monismo ontológico; Repetição da elucidação do conceito de fenómeno: transcendência e imanência* - preparam o leitor para o essencial da obra - invisibilidade não é o mesmo que negatividade: ela é a essência da revelação. A secção IV *Interpretação ontológica fundamental da essência originária da revelação como afectividade*, remete-nos para questões de método - a chamada inversão

¹⁵³ HENRY, Michel. *L'Essence de la manifestation*. Paris: PUF, 1963. As notas preparatórias para essa obra foram publicadas em: HENRY, Michel, «Notes préparatoires à L'essence de la manifestation» In: *Revue internationale Michel Henry*, n° 3, Louvain: UCL Press, 2013, p. 93-215.

¹⁵⁴ MARQUES, Rodrigo Vieira; FILHO, Ronaldo Manzi, 2011, p. 218.

fenomenológica - que torna irredutível o sentir ao sentido, tão ao jeito das fenomenologias do século XX.¹⁵⁵

Para o filósofo, o invisível, ao invés de ser um conceito antitético da fenomenalidade, é a sua determinação primeira e fundamental¹⁵⁶, pois “o invisível fenomenaliza-se em si mesmo, enquanto tal, ele é de ponta a ponta fenómeno, revelação e, mais ainda, a essência da revelação”¹⁵⁷. Ao relacionar a essência da manifestação, constituída que é pela afetividade, Henry aponta para o fato de que “a afetividade é em todos os seus pontos revelação e que ser totalmente revelação quer dizer que sua substância mesma, a matéria de que ela está feita e o que ela é, sua afetividade, não tem em si nada de opaco, que deva ser aclarado por alguma outra coisa que venha a lhe dar explicação, nada que não pertença à fenomenalidade.”¹⁵⁸

Em 1965 dedicou-se aos estudos de Marx, entendido por ele como um dos principais pensadores cristãos e como o “Aristóteles dos tempos modernos, o único pensador cujo olhar de águia atravessa os diversos estratos sociais para remontar-se ao princípio que os explica verdadeiramente”¹⁵⁹, isto é, a Vida. O livro *A ideologia alemã* era parte do conteúdo do concurso de agregação em filosofia, por isso, elaborou Henry um curso sobre a filosofia de Karl Marx. Tal curso lhe serviu de base para seus dois livros sobre Marx. Jean Hyppolite o animou na escrita desse livro, mas não chegou a vê-lo concluído já que faleceu em outubro de 1968.

Já no prefácio de *Filosofia e fenomenologia do corpo*, Henry apresentava, como uma tarefa futura, a “reinterpretação do pensamento de Marx à luz da filosofia do corpo”¹⁶⁰. Em 1976 publicou sua volumosa obra sobre Marx, dividida em dois volumes: *Une philosophie de la réalité*¹⁶¹ e *Une philosophie de l'économie*¹⁶², ambos reeditados em 1991. O primeiro livro, em seus cinco densos capítulos, apresenta uma introdução metodológica à questão. O segundo está dividido em sete capítulos que culminam na conclusão sobre o significado do socialismo marxista. Apesar da conclusão, o tema do *Marx* de Henry é o filósofo alemão e não a escola derivada de sua filosofia. Não vemos em *Marx* uma leitura

¹⁵⁵ MARTINS, Florinda; PEREIRA, Américo, 2010, p. 42-43.

¹⁵⁶ HENRY, Michel, 1963, p. 550.

¹⁵⁷ *Ibidem*.

¹⁵⁸ HENRY, Michel, 1963, p. 667.

¹⁵⁹ HENRY, Michel, 2005, p. 92.

¹⁶⁰ HENRY, Michel, 2007(b), p. 22.

¹⁶¹ HENRY, Michel. *Marx. Une Philosophie de la réalité*. Paris: Gallimard, 1976.

¹⁶² HENRY, Michel. *Marx. Une Philosophie de l'économie*. Paris: Gallimard, 1976.

do marxismo histórico, pois Henry entende como necessária uma clara distinção entre a filosofia de Marx e a doutrina política do marxismo clássico. Podemos dizer que Henry encontra-se com Marx exatamente na crítica que faz ao marxismo. José Ferrater Mora, em seu verbete sobre Michel Henry, bem sintetiza a forma como o filósofo francês apresenta Marx em sua obra:

Para Henry, Marx é compreensível a partir de uma ontologia: a ontologia do social, ou do “ser social”, prévia a todo “sociologismo”. Desse ponto de vista, o pensamento de Marx não aparece nem como positivista nem como materialista, mas como um pensamento da realidade que é a fundamentação (ontológica) da realidade. A noção de práxis é ligada, desse modo, ao ser do fundamento (ontológico): a práxis é o poder original de ser e de atuar do homem.¹⁶³

Michel Henry encontrou em Marx a definição da “realidade por meio da vida subjectiva e individual, situando-a como fundamento da história e da sociedade, é sobre ela e sua subjetividade, de maneira mais precisa sobre o estatuto fenomenológico próprio desta vida, que repousa toda sua *crítica da economia política*, crítica a que consagra praticamente toda sua actividade de investigador após 1846”¹⁶⁴.

Seu segundo romance *L'Amour les yeux fermés*¹⁶⁵, obra que lhe rendeu o Prêmio Renaudot, foi publicado em 1976. O título foi inspirado em um verso de Baudelaire (*Tous les êtres aimés. Sont des vases de fiel qu'on boit, les yeux fermés*¹⁶⁶) e nele o drama se desenvolve a partir de um cenário apocalíptico de fragmentação social, no qual muitos encontraram referência ao *Maio francês* de 1968, embora Anne Henry¹⁶⁷ explique que as referências foram bem mais amplas, abrangendo a memória da destruição da cultura chinesa, que seu pai tanto gostava, pelos maoístas. A narrativa situa-se na cidade de Aliahova, uma cidade de comerciantes que, num dado momento, voltou-se para o conhecimento tornando-se um celeiro de cultura, permitindo que homens e mulheres se desenvolvessem e atinjam o seu próprio ideal. Contudo, esse desenvolvimento tem fim quando

¹⁶³ MORA, José Ferrater. *Dicionário de filosofia*. Tomo II. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 1320.

¹⁶⁴ HENRY, Michel, 2005, p. 92.

¹⁶⁵ HENRY, Michel. *L'Amour les yeux fermés*. Paris: Gallimard, 1976.

¹⁶⁶ BAUDELAIRE, Charles. *Charles Baudelaire - Oeuvres Complètes* LCI/48 (60 titres, Annoté, Illustré). Disponível em: <https://books.google.pt/books?id=9wgkDAAAQBAJ&lpg=PT1106&ots=GU9oD4RZ3l&dq=Baudelaire%2C%20Tous%20imberbes%20alors%2C%20sur%20les%20vieux%20bancs%20de%20ch%C3%A9ne&hl=pt-BR&pg=PT1106#v=onepage&q&f=false> [consultado a 16 de janeiro de 2016].

¹⁶⁷ HENRY, Anne, «Vivre avec Michel Henry Entretien avec Anne Henry» In: HENRY, Michel, 2004, p. 250-251.

diversos distúrbios universitários dão início a uma intensa revolução social que aniquila o que foi construído até então. Em nome de uma nova ordem social que ainda não está plenamente proposta, todas as instituições são atacadas, gerando uma sociedade sem passado. Monumentos são destruídos numa revolta contra a arte e a cultura, que nada mais é que a revolta contra a própria vida. Nesse romance fica latente o pessimismo teórico de Michel Henry, como vemos no trecho a seguir:

Como era possível tamanha indiferença em relação ao que viam? Como é possível suportar a existência sem o espírito? E aí pensava no facto de estarmos a caminhar para uma época em que o olhar dos homens se tornaria semelhante àquele que me fixava vagamente na escuridão.¹⁶⁸

O tema da loucura foi tratado em seu terceiro romance, *Le Fils du roi*¹⁶⁹, de 1981. Se no primeiro romance, como pontua Florinda Martins, Michel Henry debate-se com “o sofrimento que corrói nosso corpo biológico”, em *Le Fils du roi* “defronta-se com a inércia que corrói a nossa vida”¹⁷⁰. Nesse romance, José, o protagonista, está trancado num asilo para doentes mentais e afirma para todos ser “o filho do rei”, inclusive para os médicos, que o veem como apenas um paranóico inteligente, alguém que sofre de um delírio específico. Nesse romance vemos o agudizar do desinvestimento das energias vitais, que toma, por fim, a forma de loucura, como podemos ver nesse trecho do livro:

o que tornava esses dias tão penosos e por vezes intoleráveis algumas tardes de verão quando, num calor ignominioso, tudo amolecia sob o pôr-do-sol, através das persianas das janelas a luz diminuía gradualmente, não eram os odores de súbito muito fortes, nem qualquer um destes detalhes sórdidos, nem a ordem inflexível do seu aparecer, era o tédio, o verdadeiro tédio, quero dizer esta profunda energia não investida que nos fazia levantar a cada instante errando sem fim pelos corredores, como fantasmas.¹⁷¹

Essa é a tese central desse romance. Quando não há a satisfação da exigência da Vida, que é a de promoção de si mesma, temos como resultado o agudizar desse desinvestimento até os estados de loucura. Diante desse estado, em meio ao jogo entre ilusão e realidade, José anseia por salvar seus colegas da angústia de ter a vida apenas

¹⁶⁸ HENRY, Michel. *O amor de olhos fechados*. Tradução de Helena Brasão, prefácio de Michel Henry. Lisboa: Princípia, 2001, p. 176.

¹⁶⁹ HENRY, Michel. *Le Fils du roi*. Paris: Gallimard, 1981.

¹⁷⁰ MARTINS, Florinda, 2002, p. 142.

¹⁷¹ HENRY, Michel, 1981, p. 35. (trecho traduzido por Florinda Martins)

como possibilidade e permanece até o fim do livro vendo-se apenas como o filho do Rei. *Le Fils du roi* é um livro fenomenológico no qual Henry “fala das dores da realidade: ele inicia suas publicações filosóficas com um romance, integrando desta forma o brilhantismo registrado pelo professor de literatura com a paixão pela filosofia¹⁷²”.

Há nesse romance uma clara crítica às psicoterapias, nomeadamente quando estas veem o ser do humano como exterior a ele mesmo, fora da afetividade, centrando o tratamento na racionalidade e fugindo da linguagem interior, presente no caráter libertador da imaginação.

A crítica ao império da representação encontrou, em 1985, com a escrita de *Généalogie de la psychanalyse*¹⁷³, uma severa ampliação. O subtítulo da obra “o começo perdido”, que remonta ao título de uma conferência proferida por Henry na Universidade de Osaka, demonstra a intenção do autor: a busca arqueológica de um começo que se perdeu na modernidade. Nele, como salientou o tradutor para o português, Rodrigo Vieira Marques¹⁷⁴, Henry faz uso de um estilo redundante, presente noutras obras henryanas, onde expressões como “fazer-se prova de si mesmo” ou “experienciar-se a si mesmo” servem para enfatizar a primazia da interioridade em relação à exterioridade, como presente nas ciências modernas e na filosofia ocidental.

Em 1987, Michel Henry publicou seu livro mais conhecido do grande público e também o mais polêmico, *La Barbarie*, um ensaio apaixonado que apresenta uma denúncia acerca da catástrofe que atinge a nossa sociedade: a separação entre cultura e vida, num processo de desvitalização sem precedentes na história do mundo ocidental. Sua denúncia tem início com a contundente declaração: “Entramos na barbárie”. Usando uma palavra que remete aos bárbaros do norte em sua invasão ao império romano, Michel Henry demonstra como a atual barbárie devasta os saberes construídos pela humanidade no decorrer de milênios. O saber subjetivo torna-se apenas impressão, algo em que pouco (muito pouco) se pode basear. Para Henry, e aqui fazemos coro com o filósofo, diferente de outras épocas quando uma civilização levantava-se sobre as cinzas de outras, a atual barbárie nos rouba a possibilidade do nascimento de um renovo na vida, pois toda a força desta barbárie volta-se contra a vida mesma. Esse é o cenário de *L'Amour les yeux fermés*, o cenário de uma cultura destruída sem que outra nasça como proposta alternativa. Toda

¹⁷² KÜHN, Rolf. *Ipseidade e práxis subjectiva - Abordagens fenomenológicas e antropológicas segundo o pensamento de Michel Henry*. Lisboa: Edições Colibri. 2010, p. 70.

¹⁷³ HENRY, Michel. *Généalogie de la psychanalyse*. Paris: PUF, 1985. Em Português: HENRY, Michel. *Genealogia da Psicanálise, o começo perdido*. Tradução de Rodrigo Marques. Apresentação de Florinda Martins. Curitiba: UFPR, 2009(b).

¹⁷⁴ HENRY, Michel, 2009(B), p. 36-37.

cultura emerge da vida, no desenvolvimento natural da própria vida e quando esta passa a ser desconsiderada como geradora da cultura, temos a novidade da nossa época, isto é, a impossibilidade de nascer cultura sobre um fundamento estranho a ela mesma. A exclusão da Vida é a exclusão da própria cultura. É dessa forma que Henry opõe cultura e ciência, pois vê na ciência nascida a partir de Galileu, com seu sistema de objetividade exclusivista, um saber baseado em representações desconcertadas com a vida, portanto, com a cultura. A objetividade, tomada como sinônimo de verdade, nada mais é que abstração e desenraizamento da realidade, pois desconsidera aspectos fundamentais ao ser humano. Para Henry, a objetividade não é essencialmente verdadeira, tampouco a subjetividade é enganosa.

A vida é o *a priori* que torna possível qualquer dado *a posteriori*, por isso a Vida não se subordina ao empirismo (eu não penso para depois viver). Toda tentativa de inverter essa relação acaba por reduzir a vida à aparência, despojando-a de toda realidade. Como exemplo, Henry cita o erro do *biologismo* ao descrever o beijo como um bombardeio de partículas microfísicas, sem, contudo, falar nada que nos remeta verdadeiramente ao beijo dos amantes. É assim, ignorando a *humanitas* do ser humano, que se construiu um império de barbárie, capaz de destruir toda cultura erigida até então, ao passo que aquele nos remete ao submundo de um viver aquém de nossas reais possibilidades. Afinal, “A *humanitas* do homem é a subjetividade reconduzida à sua dimensão de imanência radical, à sua autorrevelação original e própria, diferente daquela do mundo”¹⁷⁵.

No campo da estética, em 1988, escreveu *Voir l’invisible, sur Kandinsky*¹⁷⁶, dedicado à sua apreciação da obra pictórica e teórica do pintor russo Wassily Kandinsky. A teoria estética de Michel Henry também pode ser encontrada na segunda parte do tomo III de *Phénoménologie de la vie (De l’art et du politique)*, chamada *L’art et la culture*. As narrativas do já citado romance *L’Amour les yeux fermés* também trazem algo da apreciação estética de Henry. Em *Voir l’invisible*, Henry apresenta a obra do pintor de origem russa, sob a dimensão cultural e espiritual, como um artista capaz de pintar o invisível, fugindo da representação característica da exterioridade. Para o filósofo:

O gênio de Kandinsky foi não só elevar essa capacidade de pintar o invisível - nossas pulsões, afetos, força - a patamar até então inalcançado, mas também ter explicado essa capacidade extraordinária. E essa explicação não é especulativa, hipotética, para ser admitida ou rejeitada depois de argumentação mais ou menos plausível. É análise fenomenológica,

¹⁷⁵ HENRY, Michel, 2012, p. 196.

¹⁷⁶ HENRY, Michel. *Voir l’invisible, sur Kandinsky*. Paris: Bourin-Julliard, 1988. Em português: HENRY, Michel. *Ver o invisível, acerca de Kandinsky*. São Paulo: É realizações, 2012(c).

significando, para além de toda teoria, que ela nos mostra, ou melhor, nos faz sentir, nessa verdade e certeza mais incontestável, que a vida tem algo de si mesma, a possibilidade, quer dizer, a “essência” da pintura.¹⁷⁷

Na já citada entrevista a Roland Vaschalde, Henry relembra os tempos de sua infância em Lille, cercado por arte, nomeadamente a música tocada por sua mãe. A música, definida por ele como uma arte que também escapa ao mundo, faz parte das memórias que permitem o nascimento de *Voir l'invisible*, como vemos na declaração abaixo:

Minha mãe, que se preparou para uma carreira de pianista antes de se casar, tocava para mim frequentemente. A emoção que eu experimentava, então, não passou, é ela que me une a minha mãe, a todos os que eu amo, à própria arte. Se a ideia genial de Kandinsky de compreender a pintura a partir da música, e então independentemente do mundo da representação, interessou-me de tal modo, é talvez porque ela esteja vinculada à felicidade que não me deixou.¹⁷⁸

Para Henry, a surpreendente tarefa de pintar o invisível só é possível quando o artista desloca o ato criativo da fenomenalidade do mundo, para a fenomenalidade da Vida. Dessa forma, os elementos da pintura, cor e forma, devem também emergir da vida invisível, já que “toda forma é uma força em si mesma e toda cor uma impressão, ela mesma interior, radicalmente subjectiva”¹⁷⁹. A partir dessa concepção, Henry entendeu que toda grande pintura, mas de forma mais específica a pintura abstrata, funda-se “exclusivamente sobre as forças e impressões que correspondem às formas e às cores, as quais estão dispostas sobre o quadro em virtude do dinamismo emocional que expressam e não em função de significações objetivas”¹⁸⁰

Em 1996 foi publicada a sua última obra literária, *Le cadavre indiscret*¹⁸¹, um romance policial sobre a investigação, levada a cabo por um detetive particular, acerca do cadáver de um tesoureiro de um partido político que foi misteriosamente encontrado em um hotel. Tendo sido escrito de forma que o leitor está o tempo todo sendo convocado a participar da investigação do caso, o romance aborda os temas da justiça, da corrupção

¹⁷⁷ HENRY, Michel, 2012(c), p. 38.

¹⁷⁸ MARQUES, Rodrigo Vieira; FILHO, Ronaldo Manzi, 2011, p. 116.

¹⁷⁹ HENRY, Michel, 2005, p. 90.

¹⁸⁰ *Ibidem*.

¹⁸¹ HENRY, Michel. *Le cadavre indiscret*. Paris: Albin Michel, 1996. Em Português: HENRY, Michel. *O Cadáver Indiscreto*. São Paulo: É realizações, 2014.

e da verdade, demonstrando, segundo Florinda Martins, “a incapacidade de vermos o que quer que seja, nem mesmo reconhecer a presença de um assassino, apenas com os órgãos de visão”¹⁸².

3.2. A trilogia do cristianismo

No mesmo ano que publicou *Le cadavre indiscret*, deu início a sua trilogia dedicada ao cristianismo com a publicação da obra *C'est moi la vérité, pour une philosophie du Christianisme*¹⁸³, que muitas críticas recebeu provindas tanto de teólogos quanto de filósofos que não compreendiam como coerente os resultados apresentados em sua obra. Sua ênfase no *logos* joanino¹⁸⁴, unida a sua particular leitura do *cogito* cartesiano, levou-o à formulação de uma cristologia que valorizou a encarnação a partir de paradigmas diferentes dos abordados na teologia europeia de matiz platônica/agostiniana.

¹⁸² HENRY, Michel, « Apresentação a genealogia da psicanálise » In: Michel Henry, 2009(b), p. 23.

¹⁸³ HENRY, Michel. *C'est moi la vérité. Pour une philosophie du christianisme*. Paris: Éditions du Seuil, 1996. Em português: HENRY, Michel. *Eu sou a verdade. Para uma filosofia do cristianismo*. Tradução de Florinda Martins. Lisboa: Vega, 1998.

¹⁸⁴ Em *C'est moi la vérité* encontramos a lógica do *logos* joanino, um *logos* encarnado, visceral e sofrente, e não uma força indiferente, organizadora do universo. Para aqueles que estavam acostumados à linguagem do denominado Evangelho segundo São João, tal concepção não causou espanto. Contudo, para estes, a questão deslocou-se para a historicidade do próprio evangelho. Subsidiados pela Alta Crítica Bíblica, que faz uso do ferramental próprio da crítica de textos antigos para delimitar autoria, historicidade e data dos textos bíblicos, questionam a constante referência que Henry faz ao Evangelista João, já que, segundo o criticismo bíblico, esse evangelho teria sido a cristalização de um pensamento teológico que surgiu na metade do segundo século, não sendo, portanto, de autoria do Apóstolo João, mas de uma comunidade teologicamente identificada com ele. Entendemos que a questão acerca da autoria dá ao quarto Evangelho uma característica própria, que transcende ao esquema judaísmo-cristianismo palestinese/paganismo-cristianismo do mundo helenístico usado para ler os Evangelhos sinópticos e os textos paulinos. (Cf. CULLMANN, Oscar. *Das origens do Evangelho à formação da Teologia Cristã*. São Paulo: Fonte editorial, 2004.). Contudo, tais debates inserem-se na pesquisa acerca da historicidade dos textos bíblicos, que, embora relevante para a teologia e para história, em nada relaciona-se com o uso que Henry faz desse evangelho. Seu uso não foi histórico, mas conceitual, para o qual a autoria não é tão relevante. É importante termos em mente que Henry aproxima-se do texto bíblico, não como um exegeta, mas entendendo-o como um texto vivo. O próprio ferramental fenomenológico não é devedor da exegese, tampouco da pesquisa histórica. Notemos que tais pesquisas, embora tenham seu valor dentro do âmbito histórico/teológico, estão presas à realidade externa que Henry denomina verdade do mundo. Em *Palavras de Cristo*, percebemos que essa busca pela *linguagem da Vida* exige de Henry a troca do “viver pelas aparências” pela procura da palavra enquanto Vida dada, enquanto auto-doação.

O percurso até agora delimitado ajuda-nos a perceber que Michel Henry não desenvolveu a sua filosofia a partir do Cristianismo. Contudo, por perceber um modo de revelação mais originário, próprio da vida, Henry encontrou no Cristianismo uma manifestação da fenomenologia da vida. Numa entrevista concedida a Isabelle Gaudé assim ele explica o nascimento de *C'est moi la vérité*:

Queria escrever este livro e lembrei-me dos textos de Paulo sobre o corpo místico. Reli em seguida todos os textos do Novo Testamento e compreendi que no fundo, sem querer de modo algum reduzir o cristianismo a uma filosofia, este continha supostos filosóficos e inclusive teses filosóficas próprias da fenomenologia da vida. Atrevi-me a realizar uma leitura filosófica do cristianismo a partir da fenomenologia, porém uma leitura que, em lugar de o tomar a mal, reconhece em certo modo sua verdade, posto que no cristianismo, e de forma explícita nos primeiros versículos do Evangelho de João, se afirma que Deus é Vida. Intitulei meu ensaio EU sou a verdade. Estas palavras de Cristo são revolucionárias. Certamente, a verdade para os cientistas é impessoal. E aqui que alguém tem a autoridade de afirmar que ele é a verdade, algo aparentemente desconcertante. A continuação, trabalhando sobre a carne, retomei o prólogo do Evangelho de João no qual a encarnação desempenha um papel essencial em frases como “E o Verbo se fez carne”. Então, interpretei o fenómeno da encarnação a luz das minhas teses.¹⁸⁵

Ao elaborar sua filosofia do cristianismo em *C'est moi la vérité*, Henry apresentou dois conceitos de verdade: a verdade segundo o Cristianismo e a verdade do mundo. A segunda tem o seu olhar voltado para o horizonte de luz onde as coisas se mostram enquanto fenómenos. São as verdades contingentes, tendo o seu carácter de verdade atrelado ao seu aparecer, de forma que essa consiste no “puro ato de se mostrar”, como explica Henry, “podemos chamar a verdade ‘mostração’, ‘aparição’, ‘manifestação’, ‘revelação’”¹⁸⁶. Para Henry, “qualquer verdade ôntica reenvia a uma pressuposta verdade fenomenológica pura - o puro ato de se mostrar considerado como tal em si mesmo”¹⁸⁷. Remetendo-se à Grécia e à raiz da palavra fenómeno¹⁸⁸, Henry apresenta essa verdade que

¹⁸⁵ HENRY, Michel, «Una trayectoria filosófica», tradução de Roberto Ranz, In: *Ápeiron - Estudios de filosofía*, n.º 2, 2015, p. 263-264.

¹⁸⁶ HENRY, Michel, 1998, p. 23.

¹⁸⁷ *Ibidem*.

¹⁸⁸ “Na Grécia as coisas dizem-se ‘fenómenos’. ‘Fenómeno’, ‘phainomenon’, tem origem no verbo ‘phainesthai’, que traz em si a raiz ‘pha’, ‘phôs’, que significa luz. ‘Phainesthai’ quer dizer mostrar-se adivinho na luz. ‘Fenómeno’ quer então dizer: o que se mostra advindo na luz” (HENRY, Michel, 1998, p. 24).

se manifesta na luz como a verdade do mundo, pois é “à luz do mundo” que se manifesta. O mundo, como define o próprio filósofo, “não é o conjunto das coisas, dos entes, mas o horizonte onde as coisas se mostram enquanto fenómenos”¹⁸⁹, é “a parte de fora de”, um lugar imaginário, um horizonte de visibilidade que cria uma imagem, uma representação do objeto e do fenómeno “pelo qual qualquer coisa pode tornar-se visível e fenomenal para nós”¹⁹⁰. Assim, verdade do mundo é a verdade que se torna manifesto num “fora de”, projetando para fora de si tudo aquilo que pretende revelar.

Para Henry, esse pôr para fora de si não é desprovido de consequências, para ele o aparecer “fora de si” do mundo significa:

pelo contrário, que é a própria coisa que é expulsa para fora de si, fracturada, dividida, cindida consigo, despojada da sua realidade, de tal forma que, privada, doravante, desta realidade que era sua, desprovida da sua carne, não é mais do que Imagem do mundo, despojo, película transparente, superfície sem espessura, lanço de exterioridade nua exposta ao olhar que se esgueira sobre si sem poder penetrá-la ou atingir mais que uma vazia aparência.¹⁹¹

A verdade do mundo, porém, é dependente de uma verdade mais originária, a verdade da Vida, ou, como Henry define em *C'est moi la vérité*, a verdade segundo o cristianismo. Uma realidade sensível, já que a vida absoluta é invisível e não se manifesta no mundo, pois “se mantém, por conseguinte, sempre aquém do espetáculo, ela é literalmente invisível ainda que seja o que há de mais certo”¹⁹². Essa oposição entre a verdade do mundo e a verdade da vida fica mais evidente no capítulo V, dedicado à fenomenologia do Cristo, no qual Henry apresenta Cristo como Arqui-Filho, a ipseidade absoluta que revela aos humanos sua condição de filhos na Vida. O Arqui-Filho, sendo o *logos* da Vida Absoluta, não tem sua origem inscrita numa genealogia mundana. Seu nascimento dá-se a partir da Vida na sua essência.

Trata-se aqui de conceitos de verdade elaborados a partir do registro do duplo aparecer. Nesse sentido, segundo a verdade do cristianismo, Cristo é o arqui-Filho de Deus, pois sua revelação dá-se numa verdade originária, ou seja, no seu nascimento transcendental, a sua arqui-ipseidade na Vida Absoluta. No entanto, a verdade do mundo

¹⁸⁹ HENRY, Michel, 1998, p. 24.

¹⁹⁰ HENRY, Michel, 1998, p. 27.

¹⁹¹ HENRY, Michel, 1998, p. 28.

¹⁹² HENRY, Michel. *As Ciências e a Ética*. Tradução de Florinda Martins. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2010, p. 6-7.

centrar-se-á na aparição de Cristo nesse mundo, portanto, Cristo, segundo ela, será filho de Maria.

Em 2000, publicou a segunda obra de sua trilogia: *Incarnation. Une philosophie de la chair*¹⁹³, traduzida no ano seguinte para o Português¹⁹⁴ por Florinda Martins. Partindo do prólogo joanino, em sua afirmação de que “o verbo se fez carne”, Henry fez uma leitura fenomenológica da doutrina da encarnação, apresentando Cristo como a união perfeita entre a carne e o verbo, prolongando as teses de Maine de Biran acerca do corpo subjetivo como lugar de manifestação da verdade. Uma verdade que não é da ordem do pensamento, mas da carne. Se em *C'est moi la vérité* ele apresentou o conceito de Archi-Filho, em *Incarnation* nos apresentou o de Archi-carne. Ao analisar a encarnação de Cristo, Henry chegou à conclusão de que a carne de Cristo não é diferente da nossa, e que essa carne é a nossa arqui-carne, fazendo com que a encarnação seja a condição singular de todo ser humano.

Foi a partir desse dogma essencial do cristianismo que Henry tratou de tecer sua releitura crítica da tradição fenomenológica, de Edmund Husserl a Merleau-Ponty. O termo encarnação fala de alguém que possui um corpo, ou seguindo o termo à risca: uma carne. Contudo, há diferença entre corpo e carne? Para Henry há. Enquanto o primeiro refere-se ao corpo inerte do universo, “um tal corpo não sente e nada experiencia. Ele não se sente e não se experiencia a si mesmo, não se ama nem se deseja. E muito menos sente ou experiencia, ama ou deseja qualquer uma das coisas que o rodeia”¹⁹⁵. A carne, no entanto, é o corpo vivo e por consequência subjetivo, capaz de experienciar-se a si mesmo, ao passo que sente tudo que está ao seu redor. Em suma, como definiu Henry, a carne é

tão-só aquilo que, experienciando-se, sofrendo-se, padecendo-se e suportando-se a si mesmo e assim fruindo de si segundo impressões sempre renascentes é, por essa razão, susceptível de sentir o corpo que lhe é exterior, capaz de o tocar assim como ser tocada por ele. Isso que o corpo inerte do universo material, é por princípio incapaz.¹⁹⁶

¹⁹³ HENRY, Michel. *Incarnation. Une philosophie de la chair*. Paris: Éditions du Seuil, 2000. As notas preparatórias dessa obra foram publicadas em: HENRY, Michel, «Notes préparatoires à Incarnation» In: *Revue internationale Michel Henry*, n° 6, Louvain: UCL Press, 2015, p. 23 -31.

¹⁹⁴ HENRY, Michel. *Encarnação: uma filosofia da carne*. Tradução de Florinda Martins. Lisboa: Círculo de Leitores, 2001.

¹⁹⁵ HENRY, Michel, 2001, p. 14.

¹⁹⁶ *Ibidem*.

Henry propõe, a partir da encarnação de Cristo, uma releitura do corpo como a face visível de uma carne invisível, que torna possível o “corpo transcendental intencional que nos abre ao mundo no sentir e assim a tudo o que é sentido - ao corpo mundano que serve de modelo exclusivo à compreensão ordinária do corpo pelo sentido comum. A relação da carne com o corpo é, pois, uma questão insuperável”¹⁹⁷.

Essa questão entre corpo (visível) e carne (invisível) refere-se à questão fundamental na filosofia de Michel Henry: os dois modos do aparecer, manifestos no aparecer do mundo e no aparecer da Vida. O primeiro relativo a exterioridade, o aparecer no mundo. O segundo, da interioridade fenomenológica, relativa ao aparecer da vida invisível. Um exemplo emblemático desse duplo aparecer é o nosso corpo, que aparece na exterioridade do mundo, como um objeto, mas ao mesmo tempo dá-se a nós na interioridade da vida, sendo nela que nos é dado o poder de mover e sentir esse mesmo corpo.

Ao falarmos de invisível, não nos estamos referindo ao nível atômico, o universo dos microscópios, mas é invisível por pertencer a outra ordem que não do visível, isto é, à revelação radicalmente imanente, que nunca é apreendida pela visibilidade exterior do mundo. Como o pensamento, que mesmo diante do incrível aparato tecnológico que lê os impulsos neuronais e busca desvendar as estruturas do cérebro, continua invisível. A força e o sentimento são outros exemplos de realidade que não se dão na exterioridade do mundo, mas na interioridade radicalmente imanente da Vida.

Essa distinção entre corpo e carne, e, principalmente, a ênfase na segunda sobre a primeira nas obras finais do filósofo, levou Emmanuel Falque, em 2001, durante um evento que ocorria no Instituto Católico de Paris, a perguntar ao próprio Michel Henry: “Y a-t-il une chair sans corps?”¹⁹⁸. Pergunta a qual Henry não ficou indiferente, como se percebe nas notas preparatórias de sua última obra, *Paroles du Christ*, onde fez referência ao debate com Falque nas notas *Ms A 27305*¹⁹⁹ e *Ms A 27308*²⁰⁰. A resposta a Falque foi registrada

¹⁹⁷ HENRY, Michel, 2001, p. 134.

¹⁹⁸ CAPELLE, Philippe (ed.). *Phénoménologie et christianisme chez Michel Henry*. Paris: Cerf, 2004, p. 95-133.

¹⁹⁹ “Incompréhension. 1/ [L']universel et [le] dieu singulier; 2/ [l']histoire des individus vivants; cf. [le] débat avec E. Falque”(HENRY, Michel, «Notes préparatoires à Paroles du Christ» In: *Revue internationale Michel Henry*, n° 5. Louvain: UCL Press, 2014, p. 53).

²⁰⁰ “*Malentendus*. Ne pas traiter la Révélation sur le mode d'une *alétheia* purement grecque (je fais le contraire). Mais [le] Verbe [est l'] *acteur d'une existence concrète et exemplaire* (cf. «œuvres», Jésus).** [L']Action (cf. contextualité avec synoptiques) associe [le] dire et [le] faire. Cf. *C'est moi la vérité* (cf. la réalité de l'existence historique cf. [le] débat avec Emmanuel Falque)”. (HENRY, Michel, 2014, p. 54).

no texto *Phénoménologie de la chair. Philosophie, théologie, exégèse. Réponses*²⁰¹. Contudo, ainda hoje a resposta não está posta a contento, tanto que em 2015, no âmbito do *Colóquio Corpo e afectividade na fenomenologia material de Michel Henry*, José Maria Rosa, com a palestra *Haverá uma carne sem corpo?*²⁰², retomou a questão posta por Falque trazendo para o centro da mesa o questionamento acerca da “desincorporação da carne” promovida em Henry, nomeadamente, em seus últimos textos. O filósofo português identificou em Henry um certo “desconforto com o próprio termo ‘corpo’ ficando-se preferencialmente pela ‘carne’, pela vida o seu *pathos*”²⁰³. Para Rosa essa diferença “não é apenas uma flexão semântica ou uma pequena diferenciação, porque ‘carne’ surge agora aqui em oposição radical ao ‘corpo’, concebido como algo exclusivamente mundano”²⁰⁴.

Quando nos defrontamos com afirmativas como: “o nosso corpo não é um corpo, mas uma carne”²⁰⁵, ou ainda, como vemos na conclusão de *Encarnação*: “definida por tudo aquilo de que um corpo está desprovido, a carne não se poderá confundir com ele, ela é, bem pelo contrário, se o podemos dizer, o seu oposto perfeito”²⁰⁶, percebemos que a cisão entre corpo e carne está inevitavelmente posta no pensamento de Henry. Enquanto em *Filosofia e Fenomenologia do Corpo* Henry usa o termo *corpo* (*corps*), nos três livros de sua trilogia sobre o cristianismo optou preferencialmente por *carne* (*chair*), de forma que a última ganha o sentido de oposição ao primeiro, tido como mundano, exterior e objetivo.

A trilogia acerca do cristianismo foi completada com seu último livro *Paroles du Christ*²⁰⁷, escrito por Henry no período de sua enfermidade e publicado no ano de sua morte. Nesse livro, Henry aborda a questão da linguagem a partir de uma pergunta norteadora: “Será possível ao homem escutar na sua linguagem uma palavra que fale noutra linguagem - na linguagem de Deus, mais precisamente no seu Verbo?”²⁰⁸. Essa

²⁰¹ HENRY, Michel, «Phénoménologie de la chair. Philosophie, théologie, exégèse. Réponses» In: Philippe Capelle (ed.). *Phénoménologie et christianisme chez Michel Henry*. Paris: Éditions du Cerf, 2004, p. 143-190. A resposta dedicada especialmente a Falque situa-se entre as páginas 168-182.

²⁰² ROSA, José Maria Silva, «Haverá uma carne sem corpo?», *Comunicação Colóquio Internacional «Corpo e afectividade na fenomenologia material de Michel Henry»*, CEFi - Centro de Estudos de Filosofia, Universidade Católica Portuguesa - Lisboa, Faculdade de Ciências Humanas, 3 de Dezembro de 2015, (no prelo).

²⁰³ *Ibidem*.

²⁰⁴ *Ibidem*.

²⁰⁵ HENRY, Michel, 2001, p. 280.

²⁰⁶ HENRY, Michel, 2001, p. 14-15.

²⁰⁷ HENRY, Michel. *Paroles du Christ*. Paris: Éditions du Seuil, 2002. Traduzida para o português: HENRY, Michel. *Palavras de Cristo*. Tradução de Florinda Martins. Lisboa: Colibri; Fórum de Ideias, 2003.

²⁰⁸ HENRY, Michel, 2003, p. 15-16.

pergunta relaciona-se com uma premissa teológica acerca da doutrina da dupla natureza de Cristo, definida no concílio de Calcedônia, e é deslocando esse problema teológico para dentro da fenomenologia da Vida que Henry trouxe à tona uma dimensão esquecida da linguagem que é o fato desta ser radicalmente linguagem da Vida. Não se trata da palavra enquanto *Logos* grego, uma palavra referente ao visível, mas da palavra sob o prisma de outro *logos*, cuja origem é a própria Vida.

Acerca das estadas de Michel Henry em Portugal destacamos a sua vinda em 1997, a convite do Centro de Estudos de Filosofia da Medicina do IPO e da Universidade Católica Portuguesa, no âmbito de um curso universitário de verão na Arrábida, com o tema “O Sofrimento e a dor: a subjetividade na clínica”. Seu retorno aconteceu em duas vezes consecutivas, a primeira, em 2000, no âmbito da apresentação da tradução da obra *Encarnação*, na Universidade Católica Portuguesa e na Universidade de Lisboa. No ano seguinte, Henry participou de um evento científico interdisciplinar sediado no Instituto de Patologia e Imunologia Molecular da Universidade do Porto (IPATIMUP) denominado *Os outros em eu - o estranho terrível outro*. Nesse evento tratou-se de uma vasta gama de temas divididos em grupos de trabalho. O grupo *Ciência e Consciência* reuniu pesquisadores como Christophe Déjours, tratando do tema *Subjetividade, trabalho e ação*, Antonio Damásio, com o texto *How the brain creates the mind*, André Green, com o texto *Qual cultura para o devir* e Michel Henry encerrou o ciclo de conferências com o título *Eux en moi: une phénoménologie*. Outra conferência que merece destaque foi a *Souffrance et Vie*, proferida em decorrência da V Conferência Internacional *Philosophie et Psychiatrie*, em Junho de 2001, e retomada no Porto em Setembro do mesmo ano.

No dia 03 de Julho de 2002, aos 80 anos, Henry morreu na cidade de Albi. Após a sua morte Jean-Luc Marion e Paul Audi coordenaram a publicação, por meio da Editora Presses Universitaires de France (PUF), em 2003, de quatro volumes contendo artigos e palestras de Michel Henry sob o título *Phénoménologie de la Vie*, no contexto da Coleção Épiméthée, apresentando os seguintes eixos temáticos: *De la phénoménologie*, Volume I, *De la subjectivité*, volume II, *De l’art et du politique*, volume III, e *De l’art et du politique*, volume IV. No mesmo ano a sua tese de licenciatura *Le bonheur de Spinoza* foi publicada na mesma coleção. Em 2004 foram publicadas uma série de conferências e entrevistas sob o título de *Auto-donation*, e em 2008 o pensamento henryano sobre Marx foi ampliada com a obra *Le socialisme selon Marx*²⁰⁹.

Após percorrermos, mesmo que de forma sintética, a bio-biografia do filósofo, podemos dizer que a *subjetividade viva* foi o tema central de toda a sua filosofia. Henry lançou sua preocupação sobre o que quer dizer a vida real das pessoas, nas situações

²⁰⁹ HENRY, Michel. *Le socialisme selon Marx*. Cabris: Éditions Sulliver, 2008(b).

concretas que vivem, esta vida que atravessa toda a sua obra e assegura a sua unidade profunda, apesar da diversidade dos temas abordados. Como Henry mesmo declarou, somente “uma fenomenologia capaz de remontar-se a esta essência da vida, e que dispõe, deste modo, de um princípio explicativo «radical», está em condições de superar a crise de uma cultura cindida em múltiplas especializações que se ignoram umas às outras e que não permitem ao homem dar à sua vida uma significação unitária”²¹⁰. Foi na Vida que Henry buscou a significação e a convergência de tão grande miriade de temas que compuseram a sua preocupação filosófica.

²¹⁰ HENRY, Michel, 2005, p. 90-91.

Síntese: teorias numa carne histórica

Abençoados os que dizem não, porque deles deveria ser o reino da Terra, deveria, disseste, o condicional foi deliberado, o reino da Terra é dos que têm o talento de pôr o não ao serviço do sim, ou que, tendo sido autores de um não, rapidamente o liquidam para instaurarem um sim.

José Saramago²¹¹

Paulo Freire, como vimos nessa introdução, não foi um acadêmico no sentido comum que se dá ao termo, mas o foi, seguindo o conceito de Russell Jacoby, um intelectual público²¹², pesquisando e produzindo teoria com base num constante diálogo com os muitos contextos sociais em que esteve inserido. Augusto Boal, a despeito de sua relevante contribuição conceitual, negou-se a ser definido como um intelectual, no sentido restritivo do termo, mas trabalhou como um ator e dramaturgo que registrava e teorizava enquanto produzia teatro. Seus livros estão repletos de relatos, e como seu teatro era popular, teorizou acerca e no espaço público, mantendo assim coerência entre produção teatral e teoria. Michel Henry, por sua vez, seguiu uma carreira intelectual que podemos definir como padrão, mesmo que a segunda guerra tenha lhe imposto uma pausa, por sinal significativamente marcante. Sua tendência ao isolamento intelectual lhe impediu de exercer a publicidade de sua produção teórica, que paulatinamente está sendo descoberta pela academia. Podemos dizer que a publicidade dialógica da obra de Michel Henry está sendo feita por aqueles que se dedicam ao estudo de sua filosofia, como bem podemos notar no trabalho desenvolvido em âmbito internacional. Tendo em conta essas diferenças iniciais, uma tese que se proponha a dialogar com pensadores tão diferentes, oriundos de contextos sociais, geográficos e históricos distintos, como foi o caso dos dois primeiros em

²¹¹ SARAMAGO, José. *História do cerco de Lisboa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 330.

²¹² No tocante à publicidade de sua atuação e construção intelectual, é importante ressaltar que Freire não estava isolado, mas seguiu uma tendência do Brasil de sua época. Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Jr., Maria Silvia de Carvalho Franco, Fernando Henrique Cardoso e Antonio Cândido são alguns dos exemplos de intelectuais que alteraram o cenário da cultura e da política brasileira no século XX, rompendo, cada qual ao seu modo, a artificial barreira entre a academia e o espaço público. Paradoxalmente, foi exatamente quando a tríade ensino, pesquisa, extensão ganhou força no meio universitário brasileiro que vislumbramos o sumiço dessa classe de intelectuais. O que, por certo, pode corroborar com a frase de Russell Jacoby: “excessivas definições e excessiva cautela sufocam o pensamento”. (JACOBY, Russell. *Os últimos intelectuais: a cultura americana na era da academia*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Edusp, 1990, p. 12).

relação ao terceiro, encontrará pela frente algumas dificuldades e muito potencial. Quando olhamos a amplitude de seus contextos, vemos a particularidade das demandas com as quais se defrontaram e, embora em certa medida alguns temas se tenham entrecruzado, conseguimos compreender as diferenças de abordagem e o mútuo enriquecimento proveniente desse diálogo. O educador brasileiro emergiu do contexto empobrecido da América Latina da primeira metade do século XX, desenvolvendo um trabalho que se delongou até os anos 90 do mesmo século. Michel Henry, embora nascido na Indochina, tem sua ligação intelectual marcada pelo contexto europeu, tendo gravado em sua biografia as marcas de uma guerra que, embora denominada mundial, desenvolveu-se, em boa parte, no velho continente. O teatrólogo, embora oriundo do mesmo Brasil que Freire, emergiu da classe média, conhecendo concretamente a realidade dos empobrecidos somente na idade adulta. Além dessa referência de classe, ele transitou entre o contexto latino americano, o estadunidense e o europeu, trazendo consigo, de forma muito clara, as marcas dessas três referências.

Suas vivências foram distintas. No entanto, encontramos nelas marcas que nos interessam enquanto elementos fundamentais na construção de uma pedagogia relevante ao atual contexto. Ambos souberam pensar sua época, enxergando para além da aparência dos fatos e compreendendo o *pathos* do tempo. A originalidade de seus pensamentos, valorizadores do humano e capazes de dar respostas à atual barbárie, tornam lógica a necessidade de tecer um teatro crítico-pedagógico a partir do diálogo conceitual entre eles. Por isso, apresentaremos uma síntese biográfica dos três, no intento de que o leitor possa, no decorrer dessa tese, aproximar-se das ideias sem esquecer que tais ideias possuem um rosto histórico que traz em si marcas vivas.

Após percorrermos a via da apresentação reflexiva destes três pensadores que compõem o chão teórico de onde brota o *Teatro da Encarnação*, nos perguntamos: onde chegamos? O que nos pode acrescentar tal explanação?

Apresentar a pedagogia democrática de Paulo Freire, o teatro libertador de Augusto Boal ou a fenomenologia material de Michel Henry é, inevitavelmente, falar da fruição da carne, em suas múltiplas impressões da dor e do prazer, tal como estas se nos dão em nossa história. História que não é vivida como uma sucessão de fatos cronológicos, mas um viver em situação, no qual estamos inteiros, sem lugar para esconder-se de tal fruição. A dor do exílio vivida por Boal e Freire ou a vida em sobressaltos da experiência de resistir à ocupação nazista no caso de Henry, assim como, a fome, a convivência com os oprimidos ou o presenciar da destruição de uma cultura, tudo isso são formas de como a vida se deu

a eles, na “violência de uma auto-revelação sem recuo nem reserva”²¹³, mas que pela dádiva da própria vida, faz modalizar o sofrimento em fruição²¹⁴.

É como filhos da vida que os acolhemos nessa tese, pois “a vida em nós, a nossa vida é trindade afetiva: Vida/Filiação/vivência dos filhos no mesmo movimento amoroso, afetivo”²¹⁵. Por isso, interessamo-nos por eles como vivos e suas teorias como marcas desta mesma vida. Afinal, o pensamento é apenas um dos modos da vida. Será a partir dessa postura, sendo afetado tanto pela força vital presente em suas biografias quanto por essas três faces de uma teoria nascente na Vida, que em nosso Teatro buscamos comungar o teatro, a pedagogia e a filosofia numa experiência que nos permitirá também tentar oferecer respostas à barbárie que nos assola.

²¹³ HENRY, Michel, 2003, p. 95.

²¹⁴ MARTINS, Florinda, 2002, p. 141.

²¹⁵ *Ibidem*.

Parte II

A barbárie e o roubo da fala

Capítulo I: Entre *bonitezas* e feiuras: as palavras sem corpo

Todo diálogo é feito em algum lugar, e quem fala, o faz a partir de um chão, um espaço onde seus pés se apoiam, um *éthos* no qual se reconhece. No período em que esteve exilado no Chile, num diálogo com seu amigo Almeri, Paulo Freire confessou: "meu amigo, acho que tudo pode me faltar na vida, daria um jeito. Mas o chão, isso não!"²¹⁶. Essa frase fez referência direta aos frequentes terremotos chilenos que tanto perturbaram a estada de Freire nesse país. Mas quando o educador fala de chão, como algo que lhe dá estabilidade, sua fala vai além da simples ideia de um chão físico, sustentador dos pés, fala também de um chão relacional, com cheiro, cor e calor. Freire era, antes de tudo, um humano de relações. Sua obra filosófica e pedagógica foi construída desde a infância, numa relação de diálogo com seus amigos e seus opositores, com sua cultura e com culturas diferentes, com crianças leitoras e com adultos analfabetos, com companheiros de luta e delatores medíocres, enfim, muitos e frutíferos diálogos. É a partir dessa ânsia relacional que desejamos conduzir o leitor pelo chão árido do sertão nordestino, como apresentado em *Vidas Secas*, e, convocado por essas narrativas, tratar de temas da pedagogia freireana que geram os desafios que a nossa proposta de teatro buscará superar. Esse aporte será feito em diálogo com a fenomenologia da Vida de Michel Henry, que entendemos ser potente para operar um rico aprofundamento na pedagogia freireana e, consequentemente, em nossa proposta teatral.

Ao falar de sua alfabetização, Freire dizia: "Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo, não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz"²¹⁷. Quando Freire grafou essas lembranças em seu clássico *A importância do ato de ler*, não tinha a intenção de apenas narrar seu passado, mas de definir o *nascido* de sua pedagogia: O afeto doado na vida. A pedagogia de sua mãe, na concretude das relações de afeto, ofereceu ao menino Freire uma educação contextualizada sobre a qual o Freire adulto teorizou. É dessa forma que podemos dizer que as *40 horas de Angicos* nasceram com as palavras escritas no chão com gravetos.

²¹⁶ SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 334.

²¹⁷ FREIRE, Paulo, 1982, p. 16

A *boniteza*²¹⁸ dessas lembranças de Freire acerca de sua alfabetização, num ambiente bucólico, ao pé de uma mangueira, cercado de afeto, respeito e significado (“*palavras do meu mundo*”) fez contraponto claro com a feiura reinante na vida de uma mui grande multidão de humanos desumanizados que lhe foram contemporâneos. Feiura brilhantemente narrada nas personagens de *Vidas Secas*, livro que conta a saga de uma família de retirantes formada por Fabiano, Sinhá Vitória, seus dois meninos e a cadela Baleia. Nesse romance encontramos poucos diálogos, isso porque as personagens, empobrecidas de dignidade, também foram destituídas de palavras. Falam pouco e quando falam, procuram palavras que não encontram. Não leem e têm medo das possibilidades que a leitura lhes pode abrir. A rudeza das relações e das expectativas dessa família espelha as adversidades de condições a que estão submetidos. Diversidades estas que, convém ressaltar, permanecem vivas.

Na triste narração dos tormentos vividos pelas personagens em sua luta contra a miséria nordestina de então, Graciliano, no capítulo nove de *Vidas Secas*, dá ao animal da família feições mais humanas que os próprios humanos. Quando a cadela ficou doente, já não tendo esperança de recuperação, Fabiano decidiu matá-la, a fim de dar cabo a tanta dor. A narrativa mostra Fabiano, dolorido, obstinado, executando quase sem refletir a ação piedosa de matar o animal. Noutro polo da cena, a cadela humanizada, após receber o primeiro tiro que lhe inutiliza uma das pernas traseiras, deseja morder seu dono, mas não o faz. O animal lembra-se do vaqueiro lhe aplaudindo quando ladrava para juntar o gado. Em meio de uma sede horrível que lhe queimava a garganta, o bicho rememora o afeto recebido e doado, o que lhe faz estranhar ainda mais o objeto desconhecido e perigoso que Fabiano trazia na mão. Pouco a pouco, o prazer da vida se define. Ela estranha a ausência dos meninos, angustia-se, já não reconhece seu próprio corpo, “do peito para trás era tudo insensibilidade e esquecimento”²¹⁹, e passa a sonhar com o além, um mundo onde “lamberia as mãos de Fabiano, um Fabiano enorme. As crianças se espoariam com ela, rolariam com ela num pátio enorme, num chiqueiro enorme. O mundo ficaria todo cheio de preás gordas”²²⁰. O contraste entre o humano e o animal, entre Fabiano, o rude servo conformado, e Baleia, a sonhadora afetiva, denuncia que a pobreza extrema não nos é capaz apenas de roubar a dignidade, roubando também nossa humanidade. Nessa cena, o universo imediato de Fabiano, pobre em palavras e cumpridor de suas obrigações servis, é inferior às possibilidades criadas na imaginação de Baleia, que

²¹⁸ O uso da expressão *boniteza*, em detrimento de *beleza*, deve-se ao fato de ser a primeira usada por Paulo Freire nas narrativas acerca de sua alfabetização.

²¹⁹ RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. Lisboa: Caminho, 1991, p. 80.

²²⁰ *Ibidem*.

nem ao menos palavras tinha. Ao menos não possuía as palavras do mundo, enquanto manifestação física da fala, mas possuía a palavra original, manifesta em afeto.

Mas como nossa humanidade nos pode ser roubada? Como um ser humano pode deixar de sê-lo? Freire compreendia que esse roubo se dá inicialmente pelo roubo da palavra. Ele, filiado à tradição do cristianismo acerca da palavra, tinha-na em alta estima e compreendia que, assim como o *dabhar*²²¹ divino da criação, a palavra humana é criadora de possibilidades, de forma que a existência do ser humano "não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas sim, de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo"²²². Mas o que Freire entende como palavras verdadeiras? Que palavra é essa que, se nos for roubada, rouba também a nossa humanidade? Para Freire, assim como para Henry, a palavra verdadeira é a palavra da Vida, sendo falsas aquelas que não encontram seu *nascidouro* na própria Vida. Para Freire, as palavras só são verdadeiras quando se relacionam dialogicamente com a vida que lhe dá origem, alternando entre a denúncia de estruturas de barbárie e o anúncio de novas possibilidades vivas de transformação, que encontram a sua verdade na *práxis* por estarem imbricadas com a ação no mundo, em resposta às necessidades reais dos viventes. Afinal, como escreveu Freire, "não há palavra verdadeira que não seja *práxis*"²²³ e que não encontre nela a sua realização plena. Toda falsa palavra rouba do humano a possibilidade de leitura de seu tempo histórico, impedindo a atuação do sujeito, objetivando-o como recipiente de estruturas histórico-conceituais pré-definidas com as quais não se relaciona, não modifica e não exerce autonomia. É a palavra convertida em mero vocábulo. A expressão *ação-reflexão*, muito corrente na obra de Freire, ajuda-nos a entender melhor a forma como a palavra pode desassociar-se da vida. Esse binômio, que compõe a unidade dialética da *práxis*, designa o caráter reflexivo da ação, bem como o caráter prático de todo saber, de forma que o saber possa gerar uma prática e ser por ela nutrido, gerando ainda mais saber. É pela ausência desse movimento dialético que a palavra morre, e a palavra morta, por estar objetivada, encerra em si um saber sem *práxis*, isto é, um saber *morto em si*, não relacional e mecânico. Idealista de origem, essa palavra nasce da

²²¹ *Dabhar* (palavra em hebraico) é, no Antigo Testamento, uma palavra com duplo aspecto: operante e revelador. O aspecto operante é evidenciado na repetição da expressão "e disse Deus" no relato da criação, bem como na cristalização da ação da palavra na poesia hebraica, como ocorre nos Salmos 33.6,9 e 47.15-18. A palavra, além de existir antes da criação, é ativa e operante no nascimento de todas as coisas. O segundo aspecto do *Dabhar* reside no fato de a palavra pronunciada por Elohim ser a manifestação própria da sabedoria divina, como vemos claramente em Provérbios 8, onde a sabedoria possui palavra e pela palavra revela-se.

²²² FREIRE, Paulo, 1983, p. 92.

²²³ FREIRE, Paulo, 1983, p. 91.

separação entre mãos e cérebro, fazendo com que linguagem e vida não se correspondam. Essa linguagem, não mais relacionada com o viver concreto, é tornada fetiche de um saber mágico, passível de posse, sendo um “pensamento-linguagem sem mundo referente”²²⁴, como bem expressou Luiz Gilberto Kronbauer, capaz, assim, de roubar do humano algo que lhe é inerente: a capacidade de *dizer sua palavra*. Isto é, agir no mundo, recriando estruturas, perguntando, cavando respostas, ampliando os espaços de aprendizagem, afinal “o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela”²²⁵, sendo extremamente revelador tanto das estruturas mesmas de aprendizado (aprender a aprender) quanto das razões do silêncio e do mutismo que nega o direito de “pronunciar o mundo”. Freire entendia que “ler e escrever o mundo é pronunciar a palavra-mundo, a palavra-resistência, a palavra-luta, a palavra-revolução; é converter a palavra em ação e a ação em palavra. No pensamento freireano, pronunciar é despertar a “cultura do silêncio”, é ler o mundo para transformá-lo num processo dialético entre mundo e sujeito social, onde transformar é transformar-se”²²⁶.

Um exemplo emblemático da educação atrelada à propagação de palavras mortas pode ser encontrada na crítica que Freire fazia às cartilhas de alfabetização que, presas à obrigatoriedade do letramento fonético, usavam frases como “Eva viu a uva” ou então “Ada deu o dedo ao urubu” em contextos em que os camponeses não conheciam alguém chamada Ada, tampouco sabiam o sabor de uma uva. Tais palavras nada lhes diziam e em nada contribuíam para a sua leitura do mundo. A infertilidade de tais palavras residia no fato de serem palavras alienadas do mundo desses camponeses, por isso, facilmente convertidas em palavras alienantes, isto é, emblemas de uma ideologia que separa a alfabetização da leitura do mundo. Sequer essas palavras novas, referentes ao mundo exógeno ao educando, lhe permitem a ampliação de contexto, pois, mesmo conhecendo tais palavras, tal camponês não sentirá o gosto da uva que foi vista pela Eva, e nem ao menos será apresentado à Ada, que deu o dedo ao urubu. Mas uma educação, nesse caso uma alfabetização, sempre referente ao mundo do educando, não seria uma limitação da própria educação, não permitindo assim que o camponês saiba da existência da fruta uva e do nome Ada? De forma alguma, pois o modelo de alfabetização utilizando palavras exógenas não contribui para a ampliação do mundo do educando, mas para a depreciação do mundo imediato deste e para a valoração de um mundo ideal que ele deverá ter

²²⁴ Luiz Gilberto Kronbauer, «Ação-reflexão» In: DPF, p. 27-28.

²²⁵ Paulo Freire. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 50.

²²⁶ GUERRERO, Miguel Escobar. *Pedagogia erótica. Paulo Freire y El Ezln*. 2012. Disponível em: http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/bitstream/10391/2942/1/Miguel_Escobar_Pedagogia_Erotica_2012.pdf [consultado a 12 de setembro de 2015].

conhecimento, mesmo que de forma abstrata. Em nada a sua leitura de mundo será ampliada pelo conhecimento de uma fruta que não pode conhecer o sabor ou de nomes sem rostos. Antes será diminuída, já que aprende a verdadeira lição desse método de educação: a de que a educação não precisa relacionar-se com a realidade e, conseqüentemente, que a cultura não precisa de corpo. Quando desprovidas de significados, sendo mera imposição cultural, ou pior, sendo manifestação do desprezo pela cultura de quem aprende, as palavras sem raiz pouco ou nada transmitem, gerando mais silêncio que fala. Nesse contexto, os humanos falantes emudecem, sendo menos do que podem ser. Ao desencarnar as palavras, desconectando-as do chão da práxis, tal educação desliga o vocábulo do universo afetivo que lhe dá sentido, impedindo que o afeto, princípio e poder da ação, o conecte à vida, pois “ligada ao poder, a Afetividade é interpretada como princípio da ação, de modo que esta apenas pode ser compreendida na sua motivação real que, precisamente, é uma motivação afetiva”²²⁷. Assim, sem afeto morre a ação e sem ação morre a palavra.

No já citado episódio de Angicos, Paulo Freire, no intento de elaborar uma educação popular e verdadeiramente libertadora, buscou no universo vocabular dos educandos uma relação de palavras capazes de promover a geração de outras (palavras geradoras). Dessas palavras, que exprimem aspectos da vida cotidiana dos indivíduos, surgem os temas geradores, ou seja, temas que abrem possibilidades de diálogo entre as palavras e a realidade dos membros do diálogo, permitindo assim o rompimento dos isolamentos e dicotomias relacionais que impossibilitam o nascimento do que Freire denomina de *inéditos viáveis*, isto é, as soluções praticáveis que não se baseiam nem no falar por si, nem no falar pelos outros, mas sim, no diálogo entre humanos, mediatizados pelo mundo (existência) e direcionados para a *práxis*. Essa categoria foi inspirada nas categorias de *soluções praticáveis* de André Nicolai e de *consciência possível* de Lucien Goldmann²²⁸ e relaciona-se diretamente com outra categoria freireana, a de *situação limite*, da qual falaremos de modo pormenorizado adiante. Ana Maria Araújo Freire, em nota da *Pedagogia da esperança*, assim define essa categoria freirana:

O “inédito-viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado”

²²⁷ Michel Henry, 2001, p. 211.

²²⁸ Freire mesmo estabelece claramente essa relação ao afirmar que “a ‘consciência possível’ (Goldman) parece poder identificar-se com o que Nicolai chama de ‘soluções praticáveis despercebidas’ (nosso ‘inédito viável’), em oposição às ‘soluções praticáveis percebidas’ e às ‘soluções efetivamente realizadas’, que correspondem à ‘consciência real’ (ou efetiva) de Goldman. (FREIRE, Paulo, 1983, p. 126).

pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade.²²⁹

Em *Educação como Prática da Liberdade*, publicação de 1967, como fruto de 15 anos de experiência coletiva, Freire expôs seu sistema de alfabetização²³⁰ em cinco etapas: A primeira fase consiste no levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará²³¹ buscando as palavras geradoras, isto é, palavras provenientes do universo existencial dos educandos. Essas palavras serão selecionadas na segunda fase, para então, na terceira fase, elaborar “situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar”. Estes primeiros passos são seguidos pela codificação e decodificação dos temas provenientes desse levantamento, que “faz parte da metodologia conscientizadora de Freire ao facilitar a apreensão do tema gerador e inserir ou começar a inserir a pessoa numa forma crítica de pensar seu mundo”²³², permitindo a problematização da realidade e a leitura do mundo. “A quarta fase consiste na elaboração de fichas-roteiro que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho. Estas fichas-roteiro devem ser meros subsídios para os coordenadores, jamais uma prescrição rígida a que devam obedecer e seguir.” Na última fase ocorre a “feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores”. Esse sistema permite que a palavra não esteja de forma alguma desenraizada da vida cotidiana dos falantes, não sendo, portanto, manifestação de uma cultura exógena, pertencente apenas ao universo do educador.

Um episódio de *Vidas Secas* ilustra a relação entre palavras exógenas e a morte da fala. Graciliano Ramos conta que Fabiano “admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas, em vão, [sabendo] que elas eram inúteis e talvez perigosas”²³³. Ele, em horas de “maluqueira”, desejava imitar as palavras de Seu Tomás da bolandeira, um “homem branco e remediado”, uma forma de classe média baixa,

²²⁹ FREIRE, Paulo, 1992, p. 206.

²³⁰ Muito se fala em Método Paulo Freire de Alfabetização, no entanto não são poucos os estudiosos do educador brasileiro que rejeitam essa denominação. Para Moacir Gadotti, “a rigor não se poderia falar em ‘método’ Paulo Freire, pois se trata muito mais de uma teoria do conhecimento e de uma filosofia da educação do que um método de ensino. Apesar de tudo, Paulo Freire acabou sendo conhecido pelo método de alfabetização de adultos que leva o seu nome, chame-se a esse método sistema, filosofia ou teoria do conhecimento.” (GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989, p. 32).

²³¹ As citações acerca do denominado “método Paulo Freire” podem ser encontradas no capítulo IV de *Educação como prática de liberdade*.

²³² DPF, 2010, p. 72.

²³³ RAMOS, Graciliano, 1991, p. 21.

que “gastava seus olhos de tanto ler”. Fabiano repetia, de maneira truncada, as palavras difíceis do velho leitor, denunciando nesse ato que tais palavras não eram suas. Para o sertanejo, as palavras da gente da cidade tinham valor exatamente por não serem dele, mas sim daqueles a quem ele e seu entorno social julgavam sábios. Por não pertencerem ao seu mundo de significados, Fabiano apossa-se delas como quem rouba palavras de outrem. Não são palavras geradoras de vida e, por estarem desconectadas do cotidiano desse falante, são simplesmente símbolos do poder, um poder que Fabiano, sem naturalidade alguma, simulava ter. A relação de Fabiano com as palavras difere, e muito, da relação que Freire, já no início de sua alfabetização, estabelece com elas. Sua mãe escolheu palavras de seu mundo, ricas de significados, fazendo com que vogais e consoantes sirvam ao propósito de ler esse mesmo mundo ao qual estão ligadas. Essa relação de afeto, valorizadora do universo do aprendente²³⁴, abriu Freire para o diálogo e para a leitura do mundo, afinal “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”²³⁵ e roubar do humano a possibilidade de leitura crítica da realidade é condená-lo à mudez, se não física, social. Mudez que tem seu início na depreciação do universo vocabular dos falantes, seguindo, como se fosse natural, para a assimilação artificial de palavras desenraizadas que, por não encontrar possibilidade de materialidade na realidade do aprendente, geram a ilusão da burrice e a solidificação da mentira de que alguns humanos não foram feitos para aprender. Essa ilusão, que contraria a máxima de Aristóteles²³⁶ acerca da universalidade do desejo de aprender, gera um conceito de palavra que funciona como “um amuleto, algo justaposto ao homem que não a diz, mas simplesmente a repete”²³⁷. Uma palavra, como vimos, “quase sempre sem relação com o mundo e com as coisas que nomeia”²³⁸, e que serve como um sangue sagrado, que salvará o analfabeto ou o inculto por meio de uma transfusão de saberes superiores²³⁹. É nesse processo de objetivação da palavra, de compreensão dela como desprovida de potência transformadora, desconectando-a das experiências de afeto, que Fabiano se vê expropriado de subjectividade criadora, numa constante e eficiente calúnia da vida, como diria Michel Henry²⁴⁰. Calúnia porque os saberes da vida são diminuídos em relação aos

²³⁴ Nessa tese usaremos a palavra aprendente em detrimento de aprendiz, ou outra palavra correlata, pois essa, à semelhança da palavra educando, mantém em si menos a ideia de status e mais a conotação de um movimento.

²³⁵ FREIRE, Paulo, 1983, p. 13.

²³⁶ “Todos os homens por natureza desejam conhecer” (*Metafísica*, 980a).

²³⁷ FREIRE, Paulo, 1981, p. 18.

²³⁸ *Ibidem*.

²³⁹ Cf. FREIRE, Paulo, 1981, p. 12.

²⁴⁰ Cf. HENRY, Michel, 1998, p. 277.

saberes abstratos e as palavras exteriores (das quais pode-se apossar como quem apossa-se de um objeto que a razão pode controlar) passam a dizer mais que as palavras interiores (aquelas nascidas nas relações de afeto e significação) o que gera um falar que nada diz, sendo um diálogo de palavras vazias e de dominação cultural apenas, exatamente por desprover a palavra de seu solo original, a afetividade. A crítica que Michel Henry faz à concepção abstrata de mundo, sem concretude na experiência dos viventes, explica o desdém de Fabiano pela prática da leitura e, ao mesmo tempo, a sua admiração fetichista pelas palavras difíceis de Seu Tomás da bolandeira. Quando o mundo é concebido independentemente da subjetividade originária da vida, manifesta no vivo, tal concepção descarta o sensível, gerando um mundo de representações criadas para iniciados, de forma que o retirante, por não ter iniciação à leitura [e por consequência na abstração deste nível] não consegue ver nela qualquer valor prático. No entanto, quando tais palavras convertem-se em símbolos de poder ou possibilitadoras de uma dignidade mínima, ele as rouba mesmo sem saber o que fazer com elas. Fabiano não entende que ao imitar outrem de forma servil, já não é ele mesmo²⁴¹.

Em contrariedade a esse bárbaro sistema de opressão, Freire, ao definir analfabetos como aqueles “que ‘participando’ de uma cultura letrada, não tiveram a oportunidade de alfabetizar-se”²⁴², conta o diálogo que teve com um camponês do nordeste brasileiro. No momento de codificação, no círculo de cultura, lhe foram apresentadas duas imagens: a primeira, um indígena caçando, com seu arco e sua flecha; a segunda, um camponês como ele, caçando também, com uma espingarda. Em resposta às imagens o educando disse: “Entre esses dois caçadores, disse, somente o segundo pode que seja analfabeto. O primeiro, não”²⁴³. Quando questionado por Freire acerca da razão de sua afirmativa argumentou: “Não se pode dizer que o índio é analfabeto porque vive numa cultura que não conhece as letras. Para ser analfabeto é preciso viver no meio das letras e não conhecer elas”²⁴⁴. A problematização, decorrida no debate acerca das duas imagens, serve como paradigma para compreendermos a diferença entre a educação proposta por Freire e os modelos da educação bancária.

²⁴¹ Paulo Freire. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1981(b), p. 35.

²⁴² FREIRE, Paulo, 1981, p. 16.

²⁴³ *Ibidem*.

²⁴⁴ *Ibidem*.

A educação bancária é uma versão pedagógica da teoria da *tábula rasa*²⁴⁵ que, de forma hierárquica, faz distinção entre quem ensina e quem aprende, criando a ideia de que o professor, numa atitude de superioridade, deposita no aluno seus conhecimentos, cabendo a este o papel passivo de aprendiz, ou pior, de folha em branco, onde o professor pode escrever, sem necessidade de interação com qualquer saber anterior no aprendente. Há, nessa concepção educacional, a ideia de posse do saber, o que permite a narração de conteúdos estáticos que devem ser simplesmente assimilados pelo educando, tomado de pronto como ignorante. Ação essa que supõe uma violência no sentido que objetiva o humano em processo de aprendizagem, depositando sobre ele saberes que, por não serem dialógicos, são, assim, incompletos e alienantes. Nela, o educador é o único e indiscutível agente e o conteúdo de sua fala “são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação”²⁴⁶. Seu caráter alienador reside nessa desconexão com o mundo concreto, que transforma a palavra narrada por aquele que dela tem a posse em “verbosidade alienada e alienante”²⁴⁷. Nessa visão de educação:

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.²⁴⁸

Para Freire, pensar é um ato dialógico, portanto, a educação não se pode privar de ser dialógica sob pena de deixar de ser educação para ser puro treinamento desumanizador, já que nega ao educando o que de mais humano há: a dialocidade, pois “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘*outredade*’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu”²⁴⁹. Essa educação, pautada na assunção do sujeito, é “incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado”²⁵⁰, de forma que

²⁴⁵ Aristóteles, fazendo alusão às tábuas cobertas de finas camadas de cera, usadas como suporte para a escrita na Grécia Antiga, propunha que a mente humana é como uma tábua, ou papel em branco, que por não possuir qualquer noção prévia, está passível e carente de ensino.

²⁴⁶ FREIRE, Paulo, 1983, p. 65.

²⁴⁷ *Ibidem*.

²⁴⁸ FREIRE, Paulo, 1983, p. 67.

²⁴⁹ Paulo Freire. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p.41.

²⁵⁰ FREIRE, Paulo, 1996, p. 42.

serve como denúncia de toda experiência educativa que, por converter-se em puro treinamento técnico, torna-se um amesquinamento que priva o ser humano do seu caráter formador, algo fundamental no exercício educativo²⁵¹. Para Freire, o educador deve educar-se a si mesmo quanto aos saberes do educando. Numas de suas exortações acerca da importância de não separar o ato de ensinar do ato de aprender, Freire escreve:

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezando como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de compreensão do mundo [...] Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros.²⁵²

Na busca por uma educação promotora da assunção dos sujeitos, Freire compreendeu que seu papel como “menino conectivo” era o de lutar por condições para que essa invenção de mundo não reproduza as lamentáveis condições de desconscientização que levaram Fabiano a convencer-se de que não precisava aprender, ou melhor, de que não tinha esse direito. Afinal, “se aprendesse qualquer coisa, necessitaria aprender mais, e nunca ficaria satisfeito”²⁵³ e homens objetificados, cuja vocação humana foi atrofiada, devem, segundo essa terrível lógica, estar satisfeitos com sua condição de objetos, bicho apenas. Isso porque, no âmbito dessa educação bancária, o existir fica restrito ao seu aspecto biológico ou mecânico, afinal, se o caráter existencial da vida for valorizado, com toda a dinâmica e fruição característicos daquilo que não é estático, irá por terra toda organização concebida para converter humanos em autômatos.

Por acreditar numa educação em que a fruição gera um incansável movimento de acréscimo, uma fome de novos saberes próprias dos vivos, é que a educação freireana considera que existir “é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele”²⁵⁴. E nesse estar no mundo e com o mundo, falar a palavra, em sua perspectiva existencial, requer a compreensão profunda dessa mesma palavra, o que não ocorre quando esta nos é ofertada, pois sem reflexão e sem ação não ocorre a posse da palavra. Sem essa posse não se forma a ruptura com o passado silencioso e o nascimento do futuro comunicativo que converte os humanos em investigadores de sua própria existência. Quando situamos a posse da palavra no âmbito da luta de classes, como é o caso de Fabiano e como foi também o caso

²⁵¹ FREIRE, Paulo, 1996, p. 32.

²⁵² FREIRE, Paulo, 1992, p. 85-86.

²⁵³ RAMOS, Graciliano, 1991, p. 21.

²⁵⁴ FREIRE, Paulo, 1967, p. 40.

do próprio Freire, percebemos o caráter libertador da posse da palavra por parte do educando, pois rompe com a hegemonia da fala, permitindo ao oprimido pronunciar o seu mundo, alterando a relação de domínio ideológico das subjetividades. A pronúncia do mundo é um *empoderamento* em seu estado mais primordial e potente, pois quando pensamos na superação da relação “opressor-oprimido”, não podemos deixar de perceber que a opressão nasce exatamente do estado de não reflexão, ou até mesmo da ideia de que ação e reflexão são elementos separados da existência humana, o que desqualifica tanto uma quanto outra. Para Freire, e com ele concordamos, não há como efetuar essa separação sem promover a desumanização das gentes, pois nomear o mundo, significar e alterar significados em nossa relação com ele é a forma mais excelente de existir humanamente. Tomemos por exemplo a narrativa que nos é ofertada pelo educador popular Tião Rocha que, numa das regiões mais pobres do Brasil, o Vale do Jequitinhonha, desenvolveu a Pedagogia do Biscoito²⁵⁵. Essa pedagogia nada mais é do que a apropriação educativa e relacional da receita tradicional de biscoito de polvilho, tomada aqui não como mera receita em seu sentido estritamente fabril, mas como saber popular, dotado de toda potência característica de um saber. Quando visitava os cidadãos da cidade de Araçuaí, no intento de unir a comunidade no combate ao analfabetismo infantil, recebia da população a negativa sempre acompanhada de uma justificativa ilustrada pela frase: “Eu não sei fazer nada, quem tem que educar é o Estado”. Foi então que bateu na porta de uma mulher analfabeta, que dizia saber fazer apenas uma guloseima denominada “biscoito escrevido”. Tião convidou-a para ensinar às crianças a sua receita. Como as crianças só poderiam comer depois de escrever, esses meninos e meninas, que pelo método tradicional pouco aprendiam, logo foram alfabetizadas. E não foi a possibilidade de comer o biscoito que os(as) motivou, mas as relações de afeto, pois tanto as palavras quanto a receita eram parte de seu mundo, trazendo em si marcas e memórias que dão sentido ao ato de aprender. A receita e a presença de sua comunidade na escola, levando consigo memórias e significados, fez com que a palavra se conectasse ao afeto doador de sentido, possibilitando a leitura. Contudo, o *empoderamento* não se limitou às crianças. As mulheres, que dantes tinham a ideia de que a escola não era um lugar para si e que a educação não era sua função, mas do estado apenas, passaram a ver-se como educadoras e a escola como lugar de aprendizagem. De analfabetas, passaram a educadoras que se alfabetizaram juntamente com as crianças. De receita tradicional, o biscoito de polvilho passou a ser receita narrada, cujas palavras eram afetivamente assimiladas pelas crianças, não como palavra vazia, mas encarnadas. Uma palavra com cheiro e sabor. Dessa forma, biscoito, educação, escola, mulher, comunidade, crianças, dentre outras palavras, foram

²⁵⁵ Cf. «Tião Rocha e a experiência do Aracuaí: aprender fazendo biscoito» In: MOSÉ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013 [versão digital].

re-significadas a tal ponto que, para os envolvidos nesse processo, pronunciar qualquer dessas palavras é narrar um mundo construído por elas e eles em comunidade. Nesse contexto, os aprendentes passaram do estado passivo de receptores de conhecimento gerado fora de seu contexto social para construtores de saber e pesquisadores de novas pedagogias.

Quando fazemos a análise do roubo da fala a partir de situações emblemáticas como a de Fabiano e sua família, representantes dos excluídos da terra - como são também as crianças do Vale do Jequitinhonha, podemos cair no engano de relacionar o roubo da fala apenas a conjunturas extremas como as narradas por Graciliano Ramos. No entanto, ao pensarmos assim desconsideramos a presença ainda forte da verticalidade na educação contemporânea, o que nos permite encontrar mudos até mesmo em universidades. Não são pessoas que reduzem o falar aos sons guturais de Fabiano, mas estudantes que, tendo palavras suas, não encontram nelas valor. Essa desvalorização chega ao ponto de tais educandos trocarem a sua fala pela de um professor que lhe doa as palavras que, nesse novo contexto da hiperespecialização, servirá como suporte para sua expressão, ou diríamos, narração atrofiada do mundo. Quando Freire propõe uma educação problematizadora, pautada nas palavras geradoras provenientes da realidade do educando, parte da simples constatação de que qualquer ensino que desconsidere o universo vocabular e simbólico do educando já não educa, mas aliena, pois fundamenta-se num constante convite para que o educando saia de si, indo em direção ao universo formado pelo educador. Esse caminho, dito evolutivo, de saída de si, de abandono de sua subjetividade para aceitar, então, uma subjetividade pré-moldada, de uma intelectualidade exógena e incapaz de comportar o caráter vivo, portanto imoldável da pergunta crítica, conduz ao mutismo em sua pior manifestação: aquela em que o falante, ao adquirir mais palavras, aliena-se cada vez mais de si, pois adquire palavra desprovida de *logos*. Em face dessa concepção expropriante de educação, torna-se possível compreender que no seio de cursos de filosofia, ou disciplinas correlatas com equivalente capacidade crítica, encontremos de forma tão avolumada pessoas que, a despeito de suas capacidades de produzir discursos com alta carga de abstração e complexidade, não sejam capazes de filosofar sobre sua própria vida cotidiana ou encontrar em si palavra que lhe permita dizer-se. Em sua *Pedagogia da Autonomia*, Freire tece uma profunda crítica ao modelo de intelectual *gerado e gerador* dessa concepção domesticadora de educação. Nesse modelo, temos o acadêmico capaz de ler horas a fio, com alta capacidade de memorização, mas que consegue a proeza de falar bonito de dialética, ao passo que pensa mecanicamente²⁵⁶. A postura filosófica, natural ao ser humano surpreendido diante da vida, é substituída pela capacidade de absorver e reproduzir conceitos de forma que

²⁵⁶ FREIRE, Paulo, 1996, p. 27.

muitos, devido à naturalidade com que exercem essa função, parecem filosofar mesmo que sejam incapazes de o fazer longe de seu enorme arsenal conceitual. Essa capacidade de absorção de conteúdos, quando isolada da curiosidade e do assombro, é apequenadora da existência humana, isso porque “a existência humana é, porque se fez perguntando, a raiz da transformação do mundo”²⁵⁷, portanto, sem a radicalidade do ato de perguntar, o ser humano se burocratiza. Acerca desse processo nos explica Freire:

Me parece importante observar como há uma relação indubitável entre assombro e pergunta, risco e existência. Radicalmente, a existência humana implica assombro, pergunta e risco. E, por tudo isso, implica ação, transformação. A burocratização implica a adaptação, portanto, com um mínimo de risco, com nenhum assombro e sem perguntas. Então a pedagogia da resposta é uma pedagogia da adaptação e não da criatividade. Não estimula o risco da invenção e da reinvenção. Para mim, negar o risco é a melhor maneira que se tem de negar a própria existência humana.²⁵⁸

Rubem Alves, colega de Paulo Freire na UNICAMP, foi um severo crítico da educação conteudista, pautada na assimilação passiva de conteúdo de forma totalmente desprovida de curiosidade. Na sua constante referência à proximidade etimológica entre saber e sabor, o teólogo e educador mineiro lembrava-nos da necessidade de aliar educação com desejo, onde a motivação para o aprendizado não se desse pela tola imposição de uma necessidade externa ao aluno, mas pelo desejo curioso de saber mais. Um desejo que, segundo ele, é inato da criança, mas que a escola, em seu sistema seriado e centrado em deveres e provas, trata de destruir. A não compreensão do tempo do aluno, dos diferentes, porém, harmônicos tempos de curiosidade, leva à ideia de que determinada idade rima com determinado conteúdo, como vemos nas pedagogias biologicistas²⁵⁹. Como já vimos, matar a curiosidade é o ato crucial para que matemos também a educação. O produto dessa morte não é outra coisa senão mutismo, no desencontro entre a palavra e a práxis.

²⁵⁷ FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio, 1985, p. 27.

²⁵⁸ *Ibidem*.

²⁵⁹ É recorrente encontrarmos nos círculos escolares uma certa ideia da maturação do desenvolvimento infantil que é usada de forma fetichista para justificar o fracasso escolar, reduzindo o aluno ao seu aspecto biológico e desprezando assim as muitas faces que compõem o humano. O argumento da maturação, normalmente, é usado como estratégia pedagógica para lidar com as dificuldades de aprendizagem. Nessa estratégia “avalia-se que o estudante não consegue aprender determinado conteúdo e sabe-se que tal conteúdo se relaciona a uma determinada função psíquica, logo, conclui-se que essa função não amadureceu e que essa seria a causa de seu fracasso escolar” (ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NACIMENTO, Carolina Picchetti, «Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural» In: *Psicologia: Ciência e Profissão* [online]. 2013, vol.33, n.2, p. 416.

Enquanto persistir a educação pautada no discurso doador, não relacional, incapaz de ver no educando um humano potencializado para doar à aula mais do que seu ouvido ou sua mente aberta à absorção de ideias, continuaremos a ver nascer filósofos incapazes de filosofar. Filósofos que não são sujeitos dos livros que lêem e das ideias com as quais trabalham. Como objetos não filosofam, não temos, nesse contexto, filosofia alguma. Afinal, como a vida irrompe onde quer desprezando qualquer mecanismo que a tente adestrar, o conceito não pode preceder a pergunta, sob pena de ofertar a própria pergunta ao educando, fazendo com que este perceba rapidamente a sua incapacidade de formular a pergunta real, aceitando que alguém pergunte por ele, resignando-se ao papel de ser adaptado num universo de assimilação de conceitos sem riscos. Essa é a tese promovida pela pedagogia da resposta, onde as perguntas já trazem consigo as respostas correspondentes, de forma que já não são perguntas, mas retórica apenas, dedicada à assimilação e não à criação. Essa pedagogia já não desestabiliza e, consequentemente, não gera criação, mas repete a sua imagem e sua semelhança, num mundo sem fruição onde a vida não tem espaço.

Antes de prosseguirmos, cabe registrar que o estudo conceitual em si não pode ser tomado como alienante, tampouco o podemos, em si mesmo, identificar o estudo da história das ideias como um processo de doação de palavras desligadas da vida. O problema não está em tais conteúdos, mas na verticalidade com que estes são transmitidos ao educando. Sendo seres históricos como somos, nossa educação deve ser historicizada, permitindo a intervenção no mundo, o que não acontece quando educadores e educandos não se mostram comprometidos com o conteúdo que estão a estudar e com os seres humanos com que estão a interagir.

Mas como fazer com que a pergunta, em seu sentido filosófico de espanto diante de um problema, preceda a apresentação dos conceitos? Não basta ao filósofo compreender o universo crítico, é imprescindível que ele faça da criticidade uma forma de estar na vida, caso contrário o acúmulo de saber passa a ser o instrumento com o qual é dominado, e como consequência, domesticado. Nesse sentido, a *dupla autonomia*²⁶⁰, como definida por Nietzsche, onde temos uma educação caduca, formada por *bocas e orelhas autónomas*, capazes de gerar saberes não dialogais, encontra seu mais refinado e perfeito retrato. Essa dissociação entre cultura e vida chegou a tal ponto que a escuta é confundida com aprendizagem. A fala não é produtora, mas certificadora do “bom estudo”, sendo esperado que o aluno demonstre o quão eficiente é como acumulador de conceitos e simulador de capacidade crítica.

²⁶⁰ NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*. Tradução Noéli Correia de Melo Sobrinho. 5.ed. Rio de Janeiro: PUC- Rio; São Paulo: Loyola, 2011, p. 147.

Diante desse fato, podemos nos perguntar: como é possível que vida e saber se tenham dissociado de forma tão absurda que tanto a alfabetização quanto os mais altos graus de instrução possam ser promotores de desumanização? Para Michel Henry, crítico dos rumos do pensamento ocidental, essa dissociação nada mais é que a própria barbárie. O filósofo, já no prefácio à primeira edição de seu célebre ensaio *La Barbarie*, constata essa luta agônica ao afirmar que a nossa época é:

caracterizada por um desenvolvimento sem precedente do saber, caminhando lado a lado com o desmoronamento da cultura. Pela primeira vez na história da humanidade, o saber e a cultura divergem, a ponto de se contraporem em um enfrentamento gigantesco - uma luta até a morte, a crer que o triunfo do primeiro acarrete o desaparecimento da segunda.²⁶¹

Nessa barbárie, vê-se claramente a “irrupção do mal, dessa vontade louca e, todavia, plenamente inteligível de autodestruição”²⁶² que nos coloca num estado de regressão social, em que “é possível reconhecer, por trás da evidência das características da estagnação e do declínio, a violência da recusa deliberada da vida de ser si mesma”²⁶³. Não é a barbárie decorrente do decrescimento dos saberes, mas de seu próprio desenvolvimento. Um desenvolvimento que tem como ato proto-fundador o nascimento da ciência moderna com Galileu²⁶⁴. Ato que foi denominado por Henry como redução galilaica, que por meio do *monismo ontológico* delimitou que:

para se conhecer o universo material não se deve ter em conta as qualidades sensíveis nem as sensações ou então ontológicas e afirma-se que a realidade são os corpos materiais. Todo o resto, as qualidades sensíveis, tudo o que em geral é subjectivo, constitui um mundo de aparências puramente ilusórias, totalmente contingentes e ligadas à nossa constituição de organismo vivo.²⁶⁵

A consequência dessa redução é o encerramento do humano em sua definição biológica-cientificista, deformando sua concepção ontológica de tal forma que, como exemplifica Henry, “se considero um homem que toma uma mulher em seus braços e a abraça, a série subjectiva de sensações eróticas, desejos, temores, é uma história

²⁶¹ HENRY, Michel, 2012, p. 13.

²⁶² HENRY, Michel, 2012, p. 207.

²⁶³ *Ibidem*.

²⁶⁴ Aqui Henry recorre a Husserl, em seus últimos escritos, nomeadamente o livro *A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental*.

²⁶⁵ HENRY, Michel, 2010, p. 4.

fantasmática, já que na realidade de nada mais se trata do que um simples bombardeamento de partículas”²⁶⁶ temos por resultado a eliminação de nossa sensibilidade “o conjunto de nossas impressões, emoções, desejos e paixões, pensamentos, em suma, toda nossa subjetividade, que constitui a substância de nossa vida”²⁶⁷. Acerca dessa ruptura entre as *propriedades primárias* e as *propriedades secundárias*, afirmando a superioridade da primeira sobre a segunda, bem afirmou José Rosa:

A arrogância de tal atitude tomou conta, depois, de quase todo o projecto da Ciência Moderna, transformando um procedimento metodológico num postulado ontológico que se erigiu não só no único saber possível sobre a realidade, mas se arrogou, inclusive, o direito de distinguir a “realidade” da “não-realidade”.²⁶⁸

O que decorre dessa definição é a abstração da sensibilidade, que só ocorre “porque abstrai, inicialmente, da vida; é esta que ela rejeita, devido à sua temática, e ao fazê-lo acaba ignorando-a totalmente”²⁶⁹. E na crítica à redução da vida a uma mera aparência, afastando da realidade dos objetos suas qualidades sensíveis, isso é, a essência da nossa vida, que Henry afirma que, sendo a vida a fonte exclusiva da cultura, sua exclusão é irremediavelmente a exclusão da cultura.

Esse novo conceito de realidade, tida como um saber universal, está preso ao que é visível, capaz de ser encontrado na frieza dos laboratórios ou demonstrado pela análise fria da ciência geométrica: a essência eidética capaz de servir de escrita para o grande livro do universo. Essa verdade, sobre a qual Galileu buscou construir o sólido fundamento da ciência moderna, foi incapaz de ser dialogal e, assim, comportar saberes de outra ordem. O sensível foi tomado por duvidoso, como simples “aparência”, e a arte, religião e ética deixaram de ser fundamentos credíveis nessa nova concepção de saber em que a verdade do mundo suplanta a verdade da vida, de forma que o corpo vivo passa a ser um “corpo científico”. Nessa busca de um conhecimento exato do mundo, “com efeito, é nada menos do que a natureza sensível deste mundo assim como a dos corpos que o compõem que é posta, brutalmente, em causa e rejeitada”²⁷⁰. É assim que o pensamento moderno

²⁶⁶ *Ibidem*.

²⁶⁷ HENRY, Michel, 2012, p. 15.

²⁶⁸ ROSA, José Maria da Silva. *O “ethos” da ética na fenomenologia radical de Michel Henry*. 2006. p. 4. Disponível em: <http://www.lusosofia.net> [consultado a 05 de Março de 2014]

²⁶⁹ HENRY, Michel, 2012, p. 71.

²⁷⁰ HENRY, Michel, 2001, p. 105.

esqueceu-se da vida como autoafetiva e autoimpressiva, privilegiando o aparecer na exterioridade.

Segundo Henry, a ciência galilaica e a que se derivou dela

constitui-se por uma redução maciça, que não apenas deixa de lado alguns aspectos dos fenómenos para centrar a sua atenção noutros. O que ela afasta, globalmente, é o carácter sensível deste mundo em que vivemos, carácter que faz dele um mundo humano, o mundo-da-vida, o *Lebenswelt*.²⁷¹

Como um aprofundamento do projeto intelectual da modernidade, após a redução galilaica a humanidade passou por um segundo processo, a contra-redução promovida por René Descartes, que, mesmo repetindo palavra por palavra a redução promovida por Galileu, reconduziu o conceito da verdade ao solo da subjetividade. Nas palavras de Michel Henry, como citadas por Florinda Martins na introdução de *Genealogia da Psicanálise*, Descartes “em vez de, pura e simplesmente, excluir da esfera do conhecimento as qualidades sensíveis, isto é, a sensibilidade, as paixões, as emoções, a vontade, numa palavra, a subjectividade em todas as suas modalidades, pelo contrário, recolhe-as [...e...] dá-lhes o nome de *cogitationes*”²⁷². Nas palavras de Henry:

tudo o que a redução galilaica tinha afastado do conhecimento racional do universo real, a título de “aparência” ou de “ilusão”, de “nome” ou de “convenção”, a contra-redução recolhe-o nela para dele fazer o que é mais certo e mais essencial do que a realidade do universo: as *cogitationes*, cristais de certeza absoluta. Mais ainda: estas *cogitationes*, que a redução galilaica pretendia excluir do conhecimento do universo real, tornam-se, por um retorno decisivo, a condição incontornável deste conhecimento e o seu fundamento²⁷³

Contudo, ainda há, segundo Henry, uma novidade no começo cartesiano que ainda não foi explorada: aquela que interpreta a *res cogitans* também como sentir. Quando assim interpretada, a dúvida hiperbólica torna-se o fundamento para que Descartes perceba-se como “uma coisa que pensa, que duvida, que nega, que pode conhecer coisas, que sabe,

²⁷¹ HENRY, Michel, *apud* ROSA José Maria da Silva, 2006, p. 5.

²⁷² MARTINS, Florinda, «Apresentação a genealogia da psicanálise» In: HENRY, Michel. *Genealogia da Psicanálise: o começo perdido*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2009. p. 24.

²⁷³ HENRY, Michel, 2001, p. 112.

ama, odeia, quer dizer, que também imagina e sente-se”²⁷⁴, como traduziu Duque de Luynes, o primeiro tradutor das *Meditationes* de Descartes para o Francês. Para Henry, Descartes não deixou de afirmar que sentimos nosso pensamento, sentimos que vemos, que ouvimos, que nos aquecemos. E é este sentir primitivo, porquanto é o que é, é esta aparência pura idêntica a si mesma e ao ser que este justamente define. Eu sinto que penso, logo eu sou²⁷⁵. É a partir desse Descartes, cuja única certeza é a de ser um sujeito afectivo, que Michel Henry falou do conceito de auto-fruição, onde a ênfase está, não num pensar despojado de contexto, mas na experiência imediata de sentir-se pensando, porque a vida se prova na vida, pois Ela é um *Si* dado a si mesmo na vida em sua auto-fruição a nós, e não na representação dela. Para Henry, em sua crítica à incompletude do cogito cartesiano, nas *cogitationes*, passa-se rapidamente do *sinto-me ver* para o juízo sobre o ver. Essa passagem rápida é cheia de consequências, o que determina, segundo ele, o destino da fenomenologia, deslocando o fenómeno da doação da vida para a representação desta. Esse *cogito* desencarnado já não fala da vida, mas de um dado - supostamente independente dela - e, portanto, artificial.

Quando as *cogitationes* são duramente interpretadas, sendo tidas apenas como um pensar desencarnado, sem um corpo sofrente que lhes dê concretude, abre-se caminho para que a educação seja vista como mera automatização da vida, como um saber que já não é cultura. É esse contexto que “a tradição ética e étnica, a cultura e a arte, o espiritual e o saber dos ancestrais já não são considerados fontes de vida”²⁷⁶, como denuncia Karin Wondracek. Nesse hiato cultural emerge também um hiato entre os humanos de forma que:

Os mais idosos, justamente por não acompanharem o saber técnico, são relegados pela sociedade e considerados incapazes de ensinar qualquer conteúdo válido aos mais novos. Com isso se produz um grande hiato entre as gerações, que impede o enraizamento de adolescentes e jovens na sua

²⁷⁴ Tradução de “je suis une chose qui pense, c’est-à-dire qui doute, qui affirme, qui nie, qui connaît peut de choses, qui en ignore beaucoup, qui aime, qui hait qui veut, qui ne veut pas, qui imagine aussi et qui sent”. Texto acrescentado à tradução do latim “ergo sum res cogitans, id est dubitans, affirmans, negans, pauca intelligens, multa ignorans, volens, nolens, imaginans & sentiens”(DESCARTES, René. *Œuvres de Descartes*. IX, 27. Adam, Charles e Tannery, Paul (Editores). Paris: Vrin, 1986).

²⁷⁵ HENRY, Michel, 2009(b), p. 56.

²⁷⁶ WONDRAECK, Karin, «Aconselhamento em tempo de barbárie: sofrimento, vida e encarnação» In: *Estudos Teológicos*. V. 50, nº.2, Jul./dez, 2010, p. 273-287.

bagagem cultural. Desta forma, na sua orfandade étnica, ética e estética, tornam-se presa fácil de ideologias consumistas ou totalitárias.²⁷⁷

Isso porque esse mundo criado segundo a face da técnica apenas, que já não investe as forças vitais, gera um mundo que não mais reflete a medida humana, quer na espacialidade quer em sua relação com o tempo. Esse é um mundo criado que clama por seres adaptáveis, pois nega ao humano as ferramentas culturais com as quais ele altera a realidade. Quando a técnica tornou-se “fator hegemônico da organização social, o ser humano só mais raramente encontra a medida do seu ser, que permita o estabelecimento do sentido de si a cada um dos níveis de realidade para a constituição e o devir de seu ser”²⁷⁸. A vida erroneamente passa a ser entendida como excêntrica ao ser humanos, tanto que este pode [artificialmente] separar o saber do viver, de forma que para conhecer não se precisa mais sentir. Somos retirados da singularidade da vida, como bem registrou Rolf Kühn²⁷⁹, de forma que a vivência imediata do *eu sou*, o sentimento, a impressão, a sensação, já não contam para a construção de saber, a menos que passem pelo filtro das objetivações que lhe roubam a subjetividade, retraindo-lhe as raízes, de modo que o momento vivido e sentido é agora apenas um registro conceitual desvitalizado. Essa mediatização não afetiva, tão contrária à mediação freireana, esquece da Vida, divergindo dela ao ponto de conduzir-nos ao atual estado de mal-estar. Diante disso, “a barbárie surge, não como solução da Vida para o insuportável que é desinvestimento ou a desproporção de si própria”, mas como violência da própria vida, incomportável como é.

Essa visão de ciência, ideologicamente cega para a verdade da vida, quase obliterou a educação, desligando-a da subjectividade radical da vida, empurrando-a para o solo estranho da abstração pela abstração. Esse modelo de racionalidade dessubjetivada, pautada na herança galilaica, legou-nos um modelo irracional de educação que escolhe quem pode ou não ser criativo. Antonio Faundez, em seu livro falado com Paulo Freire, expõe como exemplo do desperdício de criatividade o caso do operário na fábrica segundo o modelo de produtividade capitalista que, por estar incluído numa racionalidade do trabalho pré-determinada - com passos bem definidos a seguir - exerce o trabalho que por natureza é criativo, sem, contudo, tê-lo como tal, já que não encontra nele espaço de criação, mas de obediência aos modelos pre-estabelecidos. É citando Harry Braverman que

²⁷⁷ WONDRAČEK, Karin. *Ser nascido na Vida: a fenomenologia da Vida de Michel Henry e sua contribuição para a clínica*. São Leopoldo: Faculdades EST, 2010, p. 274.

²⁷⁸ SAFRA, Gilberto, «A fragmentação do éthos no mundo contemporâneo» In: NOÉ, Sidnei (Org.). *Espiritualidade e Saúde. Da cura d'almas ao cuidado integral*. 2ª ed. São Leopoldo: Sinodal, 2004, p. 10.

²⁷⁹ KÜHN, Rolf, «A certeza do viver» In: MARTINS, Florinda; LOURENÇO, Olga, 2005. p. 175.

Faundez nos mostra como a união entre a ideologia cientificista e a neurose produtivista nos impôs um quadro em que “quanto mais a ciência se incorpora ao processo de trabalho, menos o trabalhador entende o processo; quanto mais a máquina se torna um produto intelectual sofisticado, menos controle e compreensão da máquina tem o trabalhador”²⁸⁰. Ou seja, o embrutecimento da força de trabalho e a alienação de seu próprio fazer, onde a técnica encontra-se tristemente sozinha e a criatividade das massas é ignorada, resultam na morte do processo de conhecimento, numa negação da própria educação.

Quando casas são construídas por gigantes impressoras 3D²⁸¹, fábricas atingem um nível impensável de automatização e até trabalhos onde tradicionalmente os seres humanos são tidos como insubstituíveis estão ameaçados pelo desenvolvimento da capacidade de processamento dos algoritmos²⁸², o atual modelo de escola nos tem oferecido um único resultado: a impossibilidade de subsistência no futuro, ao privilegiar os saberes estabelecidos cientificamente em detrimento dos saberes da sensibilidade, esses sim, responsáveis pela nossa diferenciação do humano frente às máquinas. Ante tal absurdo há que voltar a ouvir a emblemática frase de Charles Chaplin no final do filme *O Grande Ditador*: “Não sois máquina, homem é o que sois”²⁸³.

²⁸⁰ FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio, 1985, p. 28.

²⁸¹ Até o ano de 2016 a evolução das impressoras em três dimensões chegou ao ponto de ser capaz de construir 10 casas em um dia, ao valor de US\$ 5.000 a unidade, o que inviabiliza a produção baseada em mão de obra humana. Logicamente, ainda será necessária uma evolução técnica bastante grande para que a classe de trabalhadores da construção civil seja realmente ameaçada por essa tecnologia. Contudo, a velocidade da evolução dessas tecnologias é espantosa e proporcionalmente inversa à velocidade com que a educação oferece saídas humanas à mecanização do trabalho.

²⁸² Vide a grande capacidade de empresas como a Google que, por meio de análises automáticas geradas por algoritmos, consegue traçar perfis e analisar riscos com maior eficiência e em menor tempo que equipes inteiras de analistas profissionais. Outro exemplo, ainda mais terrífico, nos é apresentado pela recepção cientificamente ideologizada do projeto “The Next Rembrandt” no meio artístico e tecnológico. O projeto (Cf. www.nextrembrandt.com) reuniu, num período de 18 meses, historiadores da arte, desenvolvedores de software, cientistas, engenheiros e analistas de dados para analisar as mais de 300 obras de Rembrandt e, por meio de escaneamento 3D de alta resolução, criar um algoritmo capaz de recriar o estilo do pintor holandês. Embora seja inegável a existência de algoritmos (padrões) na criação artística, quando a leitura dessa impressionante empreitada tecnológica deixa de lado o espírito humano e sua capacidade criativa, deixa uma equivocada mensagem que dá a entender que a genialidade de Rembrandt pode ser resumida ao uso de um banco de dados visual, de forma que temos não a criação de uma obra de arte ao estilo do mestre holandês, mas a destruição da própria arte, pois retira da criação artística o que há de mais humano e vivo.

²⁸³ CHAPLIN, Charles. *O grande ditador*. Estados Unidos, 1940, 124 minutos, DVD. p&b. son. A partir do minuto 2:01:19.

Capítulo II: Cultura, trabalho e pedagogia viva

Fabiano sentia-se um indivíduo sem cultura, que precisava adquirir, senão roubar, a cultura que lhe traria dignidade. Para ele, cultura e trabalho divergiam ao ponto de não entender a sua ação no mundo como um saber, mas como a ação de um animal. Trabalhava criativamente, contudo não reconhecia em tal trabalho um ato criativo, pois o valor de uso de seu trabalho lhe foi roubado. A despeito da representação que ele tinha de si, não se pode dizer que Fabiano não possuía cultura ou, então, que estava indiferente a ela, já que tinha maestria como sertanejo, como podemos ver no capítulo intitulado *Inverno*, onde Graciliano Ramos narra as habilidades de Fabiano no campo como uma arte. O trato do campo não era desempenhado por ele como uma técnica pura, mas estava impregnado de sentido e sensibilidade, o que demonstrava o movimento auto-doador da vida, de acréscimo de si, que conduz o humano a ser mais. Henry corrobora para que assim pensemos, pois para ele:

A cultura - a autorrevelação da vida em seu autocrescimento - não está presente somente sob suas formas superiores em toda sociedade que bebe da fonte secreta (assim como está ausente de nossa sociedade, que situa o princípio de sua organização fora da vida), ela impregna a comunidade humana em seus extratos subjacentes, ali onde a atividade responde a necessidades elementares, quer se trate da alimentação, do vestuário, da produção de “bens” em geral ou ainda das relações concretas dos membros da comunidade em si.²⁸⁴

É por isso que a expropriação de que falamos não foi plena na vida do retirante, mas foi, contudo, eficiente no campo representativo, o que fica evidente no registro da sua negativa em reconhecer-se como transformador do mundo, entendendo-o como pronto, acabado, tendo papéis definidos, onde só cabe a ele o ofício de sobrevivente. A desumanização solidifica-se no abandono da motivação primeira de toda arte: a de transformar o mundo, levando o humano a aceitar a ilusória ideia da representação primeira de um mundo concretizado, conduzindo-nos a tentar apreender tal representação para depois viver, sem perceber-se vivendo, o que faz com que Fabiano, por não dominar os conceitos presentes nessa representação, acredite que não vive aos moldes dos outros

²⁸⁴ HENRY, Michel, 2012, p. 15-16.

humanos. Essas são as marcas de uma doença da vida, como define Henry, manifesta na ideia de que o trabalho vivo, impregnado das marcas dessa vida autoafetiva e autoimpressiva, é destituído de saber e cultura, ou ainda, de que há na vida uma hierarquização capaz de valorar o saber segundo a sua capacidade de abstração. Para Michel Henry, a cultura é o cultivar da subjetividade consciente de si mesmo, o “*conatus* em ação da Subjetividade pura da Vida, buscando reproduzir a si mesma num movimento infinito que descreve quase que uma tensão permanente sobre seus elementos constituintes (os seres vivos superiores, isto é, os humanos)”²⁸⁵. Um si mesmo que se recoloca de modo contínuo, produtivo e crescente. A cultura é, portanto, a materialização da Vida subjetiva, por isso a tolice de separar vida e saber só pode ser entendida como sintoma da barbárie que nos assola, segregando os humanos de forma a dissolver os laços que lhes permitem perceber o chão comum²⁸⁶ que une toda a humanidade como uma comunidade de mútua afetação. Diante dessa segregação, o desmoronar da percepção comunitária gera ilusão de superioridade de humanos sobre outros, como num sistema de casta, onde o trabalho e a intelectualidade são instrumentos de dominação e não de promoção da cultura. Tal contexto clama por uma resposta pedagógica. Resposta que nos é doada na própria vida e que colheremos, aqui, na experiência africana de Paulo Freire.

O educador pernambucano, durante o período do seu exílio, atuou como consultor educacional para o *Conselho Mundial de Igrejas*, que lhe deu a oportunidade de ser “professor numa esquina de rua”²⁸⁷, em detrimento das salas e bibliotecas universitárias que para ele se constituíam numa clausura. E foram muitas as esquinas em que Freire lecionou, de tal forma que falar de seu período em Genebra é também falar de África e

²⁸⁵ PONDÉ, Luiz Felipe, «Os diálogos de Michel Henry contra o submundo» In: HENRY, Michel, 2012, p. 9.

²⁸⁶ A metáfora chão comum da Vida, que permeia essa tese, é um elemento central para compreendermos que a relação entre os humanos se baseia primordialmente no nosso nascimento comum como filhos da Vida, tal como defendido por Michel Henry em *C'est Moi la Vérité*. Tendo esse nascimento comum como pré-suposto, compreendemos a relação comunitária dos seres humanos a partir da condição ontológica comum a todos, que é o nosso status de seres afetáveis e afetivos, o que faz do afeto o elemento constitutivo de nós mesmos, “no qual toda vida e toda modalidade da vida vem a si, se abraça ela mesma nesse Si vivo” (HENRY, Michel, 2001, p. 80).

²⁸⁷ Acerca de sua ida para o Conselho Mundial de Igrejas, Freire escreveu: “Eu preferia vir para o Conselho, porque o problema de ser professor para mim não se coloca. Eu me acho professor numa esquina de rua. Eu não preciso do contexto da universidade para ser um educador. Não é o título que a universidade vai me dar que me interessa, mas a possibilidade de trabalho. E naquela época eu sabia que o Conselho ia me dar a margem que a universidade não me daria. Eu temia, ao deixar a América Latina, perder o contato com o concreto e começar a me meter dentro de bibliotecas e começar a operar sobre livros, o que não me satisfaria e me levaria à alienação total. Não me interessa passar um ano estudando um livro, mas um ano estudando uma prática diretamente. O Conselho me dava esta oportunidade.” (FREIRE, Paulo, 1978, p. 10).

outras esquinas que lhe deram contato com os “esfarrapados do mundo”²⁸⁸. Juntamente com outros brasileiros exilados, Freire fundou o *Instituto de Ação Cultural* (IDAC) com a finalidade de prestar serviços educacionais aos países do então denominado “terceiro mundo”, em especial aqueles que lutavam por sua independência. Foi no âmbito do IDAC que Freire foi convidado pelo então Ministro da Educação da Guiné-Bissau, Mário Cabral, para colaborar no desenvolvimento do programa educacional desse país. Na Guiné-Bissau, o educador fez o exercício de humildade e escuta, aguardando o tempo oportuno para apresentar ao governo guineense o problema acerca de seu projeto de alfabetização. Freire acreditava que não se podia alfabetizar o povo na língua do colonizador, principalmente por tratar-se de uma população majoritariamente camponesa, composta por diversos grupos étnicos (Balantas, Fulas, Manjacos, Mandingas) que sempre tiveram profunda resistência em aceitar a língua do colonizador. Freire notou que os progressos no programa de alfabetização em língua portuguesa eram muito lentos, isso porque “o português era completamente alheio às práticas sociais diárias do vilarejo. Os vilarejos não conheciam o português, nem mesmo na sua forma oral.”²⁸⁹ Mesmo o crioulo, hoje considerada a língua nacional do país, não era falado por todos os grupos étnicos. Ainda assim, Freire defendia que a alfabetização deveria acontecer nessa língua²⁹⁰ por ter mais proximidade com a realidade da população. A despeito de suas convicções, organizou seminários e colóquios para debater o tema, envolvendo representantes dos cinco países lusófonos, a fim de que tais eventos servissem de espaço de escuta e diálogo para compreender a extensão do problema e sua solução, na procura “dos melhores caminhos, das melhores ajudas que possibilitem ao alfabetizando exercer o papel de sujeito de conhecimento no processo de sua alfabetização”²⁹¹. Freire tinha certeza quanto ao papel

²⁸⁸ Diferente de Hegel que, apesar de sua grandeza, contribuiu para perpetuar preconceitos contra o povo africano (um povo sem “consciência de algo superior”), Freire viu a África em seu contexto e sua beleza, buscando aprender com ela, em contato com seu povo e sua intelectualidade ancestral. Seus aprendizados em solo africano foram registrados no livro *Por uma pedagogia da pergunta*, que escreveu juntamente com Antonio Faundez, um educador chileno exilado na Suíça.

²⁸⁹ IDAC (Instituto de Ação Cultural). *Guiné-Bissau '79. Learning by living and doing*. Geneva (Suíça), 1979.

²⁹⁰ Logicamente, o crioulo era um dos muitos idiomas falados na Guiné-Bissau e a escolha dele em detrimento dos demais idiomas nativos seria considerado por muitos como uma injustiça, devido ao pragmatismo do governo guineense, que via no idioma português vantagens por já ser usado nas “escolas-piloto” fundadas durante a luta pela libertação. Além disso, o pragmatismo do governo do PAIGC, que antevia os altos custos da tradução de documentos, livros e cartilhas para outra língua, o fez aceitar a contradição de manter a língua do colonizador, mesmo em pleno processo de superação da herança colonialista.

²⁹¹ FREIRE, Paulo, 1978, p. 17.

do educador como “um inventor e um re-inventor constante”²⁹² da cultura, mas também sabia que tal invenção e re-invenção aplicava-se inicialmente na vida do próprio educador, fruto de sua capacidade de dialogar com a cultura em que se está inserindo.

Foi em Guiné-Bissau que Freire conheceu as ideias do político Amílcar Cabral, a principal liderança na construção do *Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde* (PAIGC) e na luta anti-colonial²⁹³. Amílcar Cabral, mais que um revolucionário, foi um pedagogo da revolução que, segundo Carlos Lopes, “compreendeu que os fundamentos da luta pela libertação nacional eram políticos e, portanto, a vitória só seria possível se os movimentos de libertação conseguissem primeiro articular posições políticas, e só depois justificar a ação militar”²⁹⁴. Agrônomo de formação, Amílcar Cabral foi responsável pelo recenseamento agrícola da Guiné-Bissau, fato que lhe permitiu conhecer a realidade dos camponeses e perceber a realidade social de seu país como poucos. A partir dessa vivência, o político guineense, sob o lema “Unidade e luta”, fez de sua militância política um ato pedagógico de libertação, que não reduziu a luta por libertação à relação agônica com o colonialismo, mas a transformou em luta a favor da unidade, onde a educação crítica era um elemento fundamental. A valorização da educação libertadora, promovida por Amílcar, contribuiu para potencializar o conceito freireano de “politicidade da educação”. Nesse contexto de uma educação que não é neutra, a alfabetização deixa de ser pura técnica, se é que algum dia foi²⁹⁵, para ser entendida por Freire como descolonização cultural e assunção da cultura do povo.

²⁹² *Ibidem*.

²⁹³ É importante salientar o espírito diplomático desse pragmático revolucionário que sabia separar a luta contra o colonialismo de suas relações afetivas com o povo português, como fica evidente na frase: “Nós nunca confundimos ‘colonialismo português’ com ‘povo de Portugal’ e temos feito tudo, na medida das nossas possibilidades, para preservar, apesar dos crimes cometidos pelos colonialistas portugueses, as possibilidades de uma cooperação, de amizade, de solidariedade e de colaboração eficaz com o povo de Portugal, numa base de independência, de igualdade de direitos e de reciprocidade de vantagens, seja para o progresso da nossa terra, seja para o progresso do povo português” (CABRAL, Amílcar. *Guiné-Bissau, nação africana forjada na luta*. Lisboa: Nova Aurora, 1974, p. 18).

²⁹⁴ LOPES, Carlos (org.). *Desafios contemporâneos da África: o legado de Amílcar Cabral*. São Paulo: Editora Unesp, 2012, p. 9.

²⁹⁵ A já citada experiência de Angicos corrobora para pensarmos que, mesmo sem teorizar acerca do binômio política/educação, no período, a prática pedagógica levada a cabo explicita a não neutralidade de todo processo educativo. A recepção do método de Freire na época demonstra que a neutralidade da educação sequer pairava na mente dos participantes, como fica evidente nas palavras do General Humberto de Alencar Castelo Branco, comandante da Região Militar no Recife, que participou da formatura da primeira turma de Angicos. No final do evento, o General disse a Calazans Fernandes: “Meu jovem, você está engordando cascavéis nesses sertões”. (FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. *40 horas*

Desde Platão, a educação está indissociavelmente ligada com a *práxis* política²⁹⁶. A ideia de uma educação neutra, concebida como plenamente divorciada da política, não é ingênua, mas plenamente intencional e promotora de alienação. Por isso, para Paulo Freire, educar é um ato político²⁹⁷, pois o humano, sendo um animal político, como bem viu Aristóteles, tem nesse fazer uma expressão natural da sua vida. Por isso, todo educador deve assumir a politicidade de sua prática, pois o espaço escolar nunca é um espaço neutro.

Freire vivenciou a reconstrução das vilas e cidades arrasadas durante a guerra anti-colonialista. Esse foi um importante marco existencial, em que Freire introjetou, de forma não-dogmática, as categorias analíticas marxistas socioeconômicas, sob influência de Amilcar, a quem considerava “um muito bom marxista”²⁹⁸ por fazer “uma leitura africana de Marx”, uma leitura contextualizada, em detrimento da tradicional leitura europeia do século XIX. A convivência com os trabalhadores, tanto nas lavouras quanto na reconstrução das vilas, em todas as relações implicadas neste processo, foi entendida por Freire enquanto “conteúdo” e enquanto “método” pedagógico.

Sob a nítida influência da análise que Marx faz da *práxis* em *A ideologia alemã*, o educador radicalizou sua pedagogia, numa dialética entre ação e reflexão, fazendo dela um instrumento de transformação revolucionária. Essa *práxis* não pode acontecer sem a descolonização cultural e a transformação dos modos de produção. Freire, assim como Amilcar²⁹⁹, não compreendia a luta de classes de modo abstrato, mas totalmente inserida no processo de produção, encontrando, nesse imbricamento, seu papel na construção histórica. É por isso que Freire enxergou na mudança dos modos de produção um papel importante no processo de libertação. Isso foi o que o levou a criar os *Cadernos de Cultura Popular*, redigidos durante a experiência de alfabetização em São Tomé e Príncipe,

de Esperança: o método Paulo Freire, política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Ática, 1994)

²⁹⁶ Em Platão, para se contemplar a ideia de Bem supremo, se fazia necessária a correta preocupação com a educação capaz de promover a qualificação dos cidadãos que comporiam a sociedade justa eticamente e politicamente. A sociedade perfeita seria composta por cidadãos virtuosos, por isso, tais homens deveriam ser versados na argumentação e retórica para exercerem a cidadania de forma ativa, não como escravos submissos.

²⁹⁷ Cf. FREIRE, Paulo. *Política e educação: Ensaios*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

²⁹⁸ FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora Unesp, 2005, p. 113.

²⁹⁹ Em 1966, no âmbito da Conferência Tricontinental (África, Ásia e América Latina), em Havana, Amilcar Cabral proferiu um discurso citado por Paulo Freire, no qual “rejeita a afirmação de que a luta de classes é o motor da história [...] Ele analisa historicamente o surgimento das classes, marxistamente falando, e afirma que, muito mais do que a classe, é o modo de produção que se constitui em motor da história” (FREIRE, Ana Maria Araújo, 2005, p. 113).

integrando à alfabetização temas como saúde, higiene e trabalho (cuidados com a água e com o solo, planejamento da venda dos produtos) e fazendo com que a educação deixe de ser uma atividade especializada e passe a ser ferramenta de transformação.

A visão que Freire tinha de si em relação ao marxismo era diferente da que tinha de Amílcar. Ele mesmo dizia que, por respeito a Marx, não se definia como marxista. Isso porque, nas palavras de Freire: “um teórico que aceite algum *a priori* da História ou na História não é marxista; e eu dizia, ironizando, que este teórico corre o risco de, encontrando-se com Marx em algum pós-vida, ouvir dele, Marx: meu amigo, você estava equivocado a respeito de minha contribuição teórica”³⁰⁰. Sua crença em Deus como *a priori*, sua negativa em explicitar isto historicamente e a afirmativa de que a luta de classes não é o motor da história, mas um dentre muitos deles, o impedia de ver-se como marxista, mesmo fazendo uso de categorias de Marx “para desmontar criticamente essa concepção neoliberal que está aí, na pós-modernidade.”³⁰¹

Essa postura de Freire, nas décadas de 60 e 70, rendeu muitas críticas ao educador por parte de intelectuais brasileiros e latino-americanos que não aceitavam a sua discordância com o uso dos referenciais marxistas como base para a análise da realidade sociopolítica, nomeadamente os referenciais atrelados à teleologia política, que definem a luta de classes como sendo o motor da história e o proletariado como o agente universal da revolução humanizadora da sociedade. Embora tais críticas residissem no campo formal, numa incompreensão do caráter dialético do uso da categoria de *oprimido* em detrimento da clássica leitura da luta de classes³⁰², para esses, Freire deveria ser compreendido como pertencente ao idealismo. Freire mesmo, na apresentação da *Pedagogia do Oprimido*, alerta para o fato de que conceitos como diálogo, amor, humildade, vocação ontológica, elaborados no âmbito de uma pedagogia da libertação humana, podem ser entendidos como idealismo. Mas para ele, comungante de tantos e díspares pensamentos³⁰³, sua

³⁰⁰ NOGUEIRA, Adriano, «Educação: preparação para o século XXI» In: *Caderno Pedagógico*, out. 1997, p. 48.

³⁰¹ *Ibidem*.

³⁰² FREIRE, Paulo, 1992, p.89.

³⁰³ Concordamos com Linda Bimbi que, no prefácio da edição italiana da *Pedagogia do Oprimido*, definiu Freire como “inclassificável”, pois suas ideias foram construídas em diálogo com diversos pensamentos sem, contudo, servir-se delas como dogmas. Freire manteve sempre profunda crítica aos filósofos que estudou, lendo e recebendo inspirações filosóficas diversas, de forma que em nenhum momento filiou-se a qualquer corrente de pensamento, o que apresenta uma grande dificuldade aos estudiosos do educador, que não conseguem, portanto, enquadrá-lo num movimento filosófico ou educacional. Apesar da dificuldade de classificar as ideias e as influências a que Freire esteve sujeito, usamos nessa tese a sistematização sugerida por Afonso Celso Scocuglia (SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 1999), que entende

pedagogia é “um trabalho para homens radicais. Cristãos ou marxistas, ainda que discordando de nossas posições, em grande parte, em parte ou em sua totalidade,”³⁰⁴ poderiam completar a leitura da *Pedagogia do Oprimido* e encontrar nela espaço para comunhão e mútua afetação³⁰⁵. Sua recusa em aceitar de forma acrítica os dogmas marxistas, principalmente a interpretação corrente acerca da luta de classes, fez parte de sua rebeldia intelectual, que renegava todo determinismo ou mecanismo intelectual. Freire, crítico da falta de dialeticidade das concepções de história e existência humana no marxismo, propunha uma outra leitura marxista, desprovida da concepção de um progresso linear da história, e capaz de promover um “movimento dialético entre objetividade e subjetividade, consciência e mundo, ou realidade social e existência pessoal.”³⁰⁶ Freire incorporou criativamente em sua filosofia da educação vários marxismos, como o de Lucien Goldmann, György Lukács e Eric Hobsbawm, nomeadamente, no tocante às preocupações analíticas “superestruturais”. Nos escritos africanos, como em *Cartas à Guiné-Bissau*, a inclusão do debate acerca da categoria de “infra-estrutura” levou o educador brasileiro a

o corpus freiriano como a manifestação de três fases de elaboração teórica: o primeiro Freire, que compreende a produção entre os anos de 1959 e 1970 e tem seu início marcado por um certo idealismo moldado por sua vinculação ao pensamento católico moderno, nomeadamente a influência filosófica de Tristão de Ataíde, Jacques Maritain e Emmanuel Mounier, a teoria sociológica de Karl Mannheim, Georges Gurwitsch e Pe. Lebreton, além do diálogo com os brasileiros Gilberto Freire, Caio Prado Jr., Oliveira Vianna, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ainda nesse período, Freire caminhou paulatinamente para o encontro com a fenomenologia, em especial a filosofia existencialista de Ortega y Gasset, Sartre, Heidegger e Jaspers. O segundo Freire, correspondente à década de setenta, marcada principalmente pela já citada *Pedagogia do Oprimido* que mostra uma clara aproximação com a tradição radical de Marx e Engels, bem como com as leituras africanas e latino americanas de Marx, significando um sério aprofundamento da discussão acerca do binômio política/educação. Por fim, o terceiro Freire correspondente às duas últimas décadas de sua produção acadêmica, a de 1980 e 1990, um período em que Freire, já sendo reconhecido internacionalmente, revê criticamente sua obra ao ponto de declarar que só leu sua *Pedagogia do Oprimido* quem acompanhou as constantes revisões que fez a esta obra. No entanto, entendemos que a divisão proposta por Scocuglia não pode ser em pleno respeito, pois ela fala de ênfases, e não de uma compartimentação histórica estanque. Temos por certo que, a despeito do caráter didático dessa divisão, é importante que o leitor esteja atento à limitação comum a toda periodização ou sistematização.

³⁰⁴ FREIRE, Paulo, 1983, p. 21-22.

³⁰⁵ A comunhão e o diálogo constituíram elemento fundamental na biografia de Freire, de forma que nesses dois elementos encontramos o fundamento e a finalidade de sua filosofia da educação. Os filósofos Rogelio Blanco e Enrique Dussel, leitores de Freire, enfatizam que, a despeito de todas as leituras feitas pelo pedagogo brasileiro, as maiores influências sobre ele advêm das situações existenciais e das suas muitas interações com outras pessoas, deixando-se influenciar por elas. Cf. BLANCO, Rogelio. *La pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora*. Madrid: Zero-Zyx, 1982, p. 17-19, e DUSSEL, Enrique. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta, 1998, p. 439.

³⁰⁶ ZITKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 18.

ver o trabalho e a produção como *locus* político-educativo, sendo balizadores dos conteúdos programáticos escolares. No entanto, a educação não deveria submeter-se às relações de produção de mercado, mas criticamente exercer um esforço inter-estrutural para transformá-las, tanto ao nível da infra-estrutura quanto no nível político-ideológico das superestruturas. Sendo sua proposta educacional a de uma pedagogia da leitura da realidade, o educador compreendeu como fundamental a análise da prática social, portanto, o adestramento profissional ou a mecanização educacional eram vistos por ele como um ensino inautêntico que deveria ser superado no movimento de conscientização que permitisse ao trabalhador entender o próprio processo de trabalho. Essa relação crítica entre educação e trabalho demonstra o imbricamento entre a teoria e a prática, e elimina a separação artificial entre ambas. Dessa forma, demonstrando uma clara influência de Antonio Gramsci, Freire propõe a figura do trabalhador/estudante (não mais mão de obra vazia) que estuda enquanto trabalha, e que, não mais estuda para depois trabalhar, ou então, trabalha para depois estudar³⁰⁷, mas trabalha e estuda, num movimento dialético e vivo entre esses dois polos criativos. Notemos que Freire não despreza o momento teórico, mas o vê unido ao contexto concreto. Seu desprezo está na identificação da teoria como “verbosidade” separada da prática, optando somente pela abstração que em muito se opõe à realidade.

Mesmo que não exista evidência de que Henry tenha lido Freire ou Freire a Henry, as críticas freireanas encontraram consonância em Michel Henry, que nos dois volumes de sua obra sobre Marx não poupou críticas ao marxismo clássico, entendido por ele como apenas uma doutrina política. Para encontrar Marx, Henry promove uma verdadeira *epoché* do marxismo³⁰⁸ para, assim, questionar acerca do sentido do texto original do autor de o *Capital*. Nessa busca, na qual dedicou 10 anos de sua vida, Henry viajou e conheceu algumas experimentações comunistas, o que o levou a concluir que o insucesso da ideologia comunista está no fato de esta ignorar os seres humanos. Sendo o marxismo, enquanto tradição histórica, posterior a Marx e tendo sido formulado a partir de textos histórico-políticos secundários, sem contar com a leitura dos *Manuscritos de Paris* e *A Ideologia Alemã*, só publicadas postumamente em 1932, Henry compreendeu que Marx foi mal interpretado, de tal forma que considerou o marxismo “um conjunto de contradições que se tem feito acerca de Marx”³⁰⁹. Henry viu em Marx, e não no marxismo, a valorização do trabalho vivo, o que lhe permitiu encontrar a forma subjetiva de um Marx produtor de um pensamento sobre a vida, capaz de valorizar o vivo em detrimento de abstrações sociais,

³⁰⁷ FREIRE, Paulo, 1978, p. 21.

³⁰⁸ HENRY, Michel. *Marx vol. I: Una filosofía de la realidad*. Tradução de Nicolás Gómez. Buenos Aires: Ediciones La Cebra, 2011, p. 28.

³⁰⁹ HENRY, Michel, 2011, p. 9.

tais como “a Sociedade” e sua análise em “classes”, sua história, movimento e contradições. Para Marx, a realidade concreta das sociedades não está numa consciência, numa representação dos humanos acerca de si, mas num elemento subjacente constituído pela vida em sua atividade, isto é, por uma *práxis* que nenhum pensamento ou possibilidade de representação pode reduzir. Não há como compreender um sistema econômico sem considerar a vida em seu caráter sofrente, como individualidade viva que, motivado por uma necessidade, transforma a natureza para transformar seu sofrimento³¹⁰.

Não se trata da vida biológica, das moléculas e neurônios, mas da vida tal qual essa se nos mostra, “cujo ser em si consiste em experimentar-se a si mesma, sentir-se, atuar, sofrer e gozar”³¹¹. É assim que a vida pode ser entendida a partir de quatro características, nas quais ela é subjetiva, individual, essencialmente ativa e essencialmente necessidade. Somente a partir dessa abordagem que o universo pode constantemente ser transformado pela *práxis* subjetiva de indivíduos vivos e não por ideias maximizadas acerca do que se entende por sociedade ou economia.

A denúncia desenvolvida em Marx acerca do erro de construir um sistema que viole as leis da vida foi ampliada, em 1990, no texto *Du communisme au capitalisme. Théorie d'une catastrophe*³¹², onde esses dois modelos econômicos são tomados por Michel Henry como a face de uma mesma moeda, a da negação da vida, que transforma ambos em “duas figuras de morte”³¹³. É a morte manifesta nas duas faces de um sistema técnico-econômico e social que desconsidera os indivíduos vivos, desconsiderando as leis da vida. Essa desconsideração, ao promover o aniquilamento dos indivíduos, traz consigo o consequente desinvestimento, não de si, como em *Le fils de roi*, mas dos outros. Nessa dupla crítica, tendo como base o livro III de *O Capital*, Henry demonstrou como o marxismo ideológico, ao substituir os *indivíduos vivos*, o *trabalho vivo*, a *força subjectiva do trabalho* por abstrações ideais, acabou por conduzir os regimes comunistas à deriva política totalitária e, de maneira ainda mais profunda, ao fracasso econômico. Por ignorar a intuição de Marx, no qual a Vida, e consequentemente os indivíduos vivos, possuem força, poder e eficácia, dessa forma, a substituição do vivo por entidades abstratas tem por consequência nada mais que imobilidade que conduz à ruína. Não são sociedades ou classes que fazem algo, como construir casas ou cozer pães, para produzir alguma coisa se faz necessário os seres humanos. Na análise do socialismo, Henry compreende que todo o regime “que situa na

³¹⁰ HENRY, Michel, 2011, p. 110.

³¹¹ HENRY, Michel, 2011, p. 299.

³¹² HENRY, Michel. *Du communisme au capitalisme. Théorie d'une catastrophe*. Paris: Odile Jacob, 1990.

³¹³ HENRY, Michel, 1990, p. 23.

fonte da organização social uma abstração deste género, uma classe, um partido, está condenado à impotência, à miséria que inevitavelmente resulta da expulsão da única verdadeira força que é a do próprio indivíduo”³¹⁴.

Em decorrência do insucesso dos regimes comunistas, criou-se a ideia de que nos resta somente uma via, a do liberalismo económico e do livre mercado, em suma, a realidade do capitalismo, por ser essa capaz de “apelar ao indivíduo, à sua energia, à sua iniciativa - à sua liberdade”³¹⁵. Esquecendo-se que o sucesso da empreitada capitalista está na exploração da força de trabalho do indivíduo de modo contrário à vida, produzindo a transformação da terra por meio da igual transformação dos humanos em entidades domináveis, o que desconsidera o vivente, de forma diferente, mas igualmente desumanizadora, já não lida com seres humanos mas com algo objetivado. Como afirmou Henry, “o capitalismo encontra-se corroído pelo mesmo mal que conduziu o socialismo à sua última morada: a eliminação da vida subjectiva e do indivíduo vivo”³¹⁶. É em tal atitude que reside o contraponto entre os viventes e o regime capitalista, de forma que a coexistência entre ambos se torna a cada dia mais insuperável.

Henry apresenta a contradição entre o capitalismo e a técnica como a última contradição do regime capitalista, afirmando o fato de que nos países industriais, “a técnica se volta contra o capitalismo para roê-lo a partir de dentro, para consumi-lo de maneira inexorável até a sua ruína”³¹⁷. Devido à crescente automatização, o aumento do sucesso da produção industrial acaba se separando do trabalho vivo, o que nos conduz a um modo de vida grosseiro, de uma técnica que se define “pela exclusão da vida transcendental, que constitui a humanidade do homem”³¹⁸.

Tais críticas, tanto de Henry quanto de Freire, nos servem como alerta para todo e qualquer modelo pedagógico que parta de abstrações, ou tentativa de diluição dos indivíduos em categorias englobantes que deixem de os considerar como são, vivos e tão somente vivos. Se encontrámos na depreciação do universo vocabular do educando uma forma de roubo da fala, podemos perceber no artificial desligamento entre educação e trabalho vivo o roubo do corpo e, conseqüentemente, da cultura proveniente da ação desse corpo no mundo, exatamente por tentar subtrair nossa “co-pertença primitiva do Universo

³¹⁴ HENRY, Michel, 1990, p. 22.

³¹⁵ *Ibidem*.

³¹⁶ HENRY, Michel, 1990, p. 23.

³¹⁷ HENRY, Michel, 2005, p. 95.

³¹⁸ HENRY, Michel, 2012, p. 184.

e da vida”³¹⁹. É por isso que toda pedagogia que se queira encarnar, deve tomar tal carne da materialidade existencial encontrada no trabalho e na ação dos humanos criativos no mundo. Afinal, como confirma Enrique Dussel, a vida “não é um conceito, uma ideia, nem um horizonte abstrato, mas o modo de realidade de cada ser humano concreto, condição absoluta da ética e exigência de toda libertação”³²⁰, portanto, ou educamos nela, ou, simplesmente, não educamos vivos.

³¹⁹ HENRY, Michel, 2009, p. 202.

³²⁰ DUSSEL, Enrique, 1998, p. 11.

Capítulo III: A leitura do mundo e a vocação para ser mais

Virou o rosto para fugir à curiosidade dos filhos, benzeu-se. Não queria morrer. Ainda tencionava correr mundo, ver terras, conhecer gente importante como seu Tomás da bolandeira. Era uma sorte ruim, mas Fabiano desejava brigar com ela, sentir-se com força para brigar com ela e vencê-la. Não queria morrer. Estava escondido no mato como tatu. Duro, lerdo como tatu. Mas um dia sairia da toca, andaria com a cabeça levantada, seria homem.

- Um homem, Fabiano.

Coçou o queixo cabeludo, parou, reacendeu o cigarro. Não, provavelmente não seria homem: seria aquilo mesmo a vida inteira, cabra, governado pelos brancos, quase uma rês na fazenda alheia.³²¹

Nessa cena, retirada do segundo capítulo de *Vidas Secas*, Fabiano, após sobreviver à fatigante caminhada pela aridez do sertão nordestino, medita sobre sua humanidade ou ausência dela. Enquanto fuma um cigarro de palha, o sertanejo pensa alto e da sua boca saem as palavras: “Fabiano, você é um homem”. Imaginando que as crianças o teriam ouvido, corrige a frase dizendo: “Você é um bicho”. Fabiano orgulhava-se por não ser um fraco, mas um sobrevivente como os bichos, afinal, “bicho é capaz de vencer as dificuldades”³²². A preocupação desse pai é muito imediata. Para ele, basta resistir como erva que a seca não consome. Nesse ambiente tão desumanizador, a cadela Baleia parece ter mais consciência de sua miséria que os dois filhos da personagem Fabiano, que quanto mais progridem na empreitada de fugir da fome, mais se iludem com a ideia de sua animalidade, não tendo nem ao menos a dignidade de um nome, sendo apenas referenciados na trama como *o filho mais novo* e *o filho mais velho*.

Quando Freire afirma que, para o ser humano, “a sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado”³²³, está afirmando a capacidade humana de integração e transformação. Para o Educador, a luta pela humanização se dá no mundo, do qual o humano é inseparável e onde encontra “os

³²¹ RAMOS, Graciliano, 1991, p. 12.

³²² RAMOS, Graciliano, 1991, p. 8.

³²³ FREIRE, Paulo, 1967, p. 42.

quadros e os pontos de apoio de sua tomada de consciência sobre si mesmo”³²⁴. Por isso, o humano deve, por um lado, evitar ser objetivado no mundo e, por outro, não tomar o mundo como algo dissociado de si. A relação do humano com a realidade do mundo deve ser criativa, humanizadora, “acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor”³²⁵. Dessa forma, sendo um “ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo”³²⁶ podendo, dessa forma, temporalizar os espaços geográficos e gerar cultura.

Para Freire, os humanos, em sua inconclusão ontológica, são seres no mundo e com o mundo, sendo “tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo”³²⁷. Nessa concepção, tão influenciada por Gabriel Marcel, o humano é um ser “situado e temporalizado”³²⁸, logo, capaz de transformar o mundo crítica e criativamente, relacionando-se ao invés de adaptar-se apenas, de forma que, embora o humano ajuste-se à realidade, deve fazê-lo de forma criadora. Sua subjetividade é potente para criar existência, por isso não está submerso aos movimentos dos sentidos, conseguindo transpor o movimento da pura adaptação ao suporte, definido por Freire como

o espaço, restrito ou alongado, a que o animal se prende “afetivamente” tanto quanto para resistir; é o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio. É o espaço em que treinado, adestrado, ‘aprende’ a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se num tempo de dependência dos adultos imensamente menor do que é necessário ao ser humano para as mesmas coisas³²⁹.

O ser humano, por sua parte, não se limita nem aos comportamentos de sua espécie, nem aos limites impostos pelo meio. É por meio do “espanto diante da vida” que o humano se faz humano, pois, afinal, em sua indefinição, o humano “surge no mundo, e se define em seguida”³³⁰, sendo a liberdade sua forma de estar no mundo, como expõe Sartre ao afirmar que:

³²⁴ FREIRE, Paulo, 1982, p. 43.

³²⁵ FREIRE, Paulo, 1967, p. 47.

³²⁶ FREIRE, Paulo, 1967, p. 39.

³²⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000, p. 40.

³²⁸ FREIRE, Paulo, 1981, p. 35.

³²⁹ FREIRE, Paulo, 1996, p. 50.

³³⁰ SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2010, p. 25.

Ele apenas será alguma coisa posteriormente, e será aquilo que ele se tornar. Assim, não há natureza humana, pois não há um Deus para concebê-la. O homem é, não apenas como é concebido, mas como ele se quer, e como se concebe a partir da existência, como se quer a partir desse elã de existir, o homem nada é além do que ele se faz.³³¹

Para Freire, a inconclusão ontológica é o fundamento da curiosidade e o motor da procura do humano por novos saberes. Em não havendo consciência da inconclusão, não há também a busca e os humanos são tomados como prontos, acabados, desistoricizando-se e negando a sua vocação de ser mais. Essa inconclusão manifesta-se no fato de que diante de todo ser humano está a possibilidade de humanizar-se e desumanizar-se, já que, por não estar acabado, cabe-lhe somente o movimento rumo a uma ou outra possibilidade. No entanto, somente a primeira, a humanização, é parte da vocação ontológica do ser humano, sendo a segunda uma distorção proveniente da negação da vocação de todo humano³³². Contrário à sua vocação, o ser humano pode entrar num processo de puro ajustamento passivo como o da personagem Fabiano que, oprimido pela ideologia legitimadora do sistema de exclusão³³³, apenas adapta-se, sem poder ou acreditar poder transformar o mundo. Fabiano não se integra ao mundo, apenas submete-se à passividade do amoldar-se, como alguém que, não podendo mudar a realidade, muda a si mesmo, o que dá “margem a uma débil ação defensiva. Para defender-se, o máximo que faz é adaptar-se”³³⁴. Isso explica as palavras da personagem ao ver-se como bicho. Um bicho que sonha em erguer a cabeça e ser gente.

Sendo o humano um ser de *diálogos* e *comunhão*, podemos compreender que foi na deformação da relação com o mundo que a família de retirantes viu a consciência de sua humanidade lhe ser paulatinamente roubada. É na desvalorização de seu protagonismo que

³³¹ *Ibidem*.

³³² FREIRE, Paulo, 1983, p. 70.

³³³ Aqui, ideologia nada tem a ver com o sentido original do termo, como definido por Destutt de Tracy, mas com o sentido estritamente negativo que, segundo a tradição marxista, é um conjunto de Configurações sociais, manifestas em crenças e ideias, que justificam ou encobrem a verdadeira razão de ser de um determinado regime económico e social. Acerca do uso dessa concepção de ideologia pelo neoliberalismo, Freire escreveu em sua *Pedagogia da autonomia*: “a ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’. Frases como ‘a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?’ ou ‘o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século’ expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora” (FREIRE, Paulo, 1996, p. 21).

³³⁴ FREIRE, Paulo, 1967, p. 42.

esses viventes se veem como *pouco humanos*, percebendo-se limitados diante do mundo e encaracolando-se na árdua tarefa de não sucumbir diante da opressão. Essa prisão do humano à experiência imediata do mundo, sem reflexão crítica ou desejo de transformação, pode conduzi-lo à alienação, que, segundo Erich Fromm, de quem Freire foi ávido leitor³³⁵, é:

um modo de experiência em que a pessoa se sente como um estranho. Poder-se-ia dizer que a pessoa se aliena de si mesma. Não se sente como centro do seu mundo, como criadora de seus próprios atos, tendo sido os seus atos e as consequências desses atos transformados em seus senhores, aos quais obedece e aos quais até adora. A pessoa alienada não tem contato consigo mesma e também não o tem com nenhuma outra pessoa. Percebe a si e aos demais como são percebidas as coisas: com os sentidos e com o senso comum, mas, ao mesmo tempo, sem relacionar-se produtivamente consigo mesmo e com o mundo exterior.³³⁶

Fabiano quase não falava, e quando falava “usava uma linguagem cantada, monossilábica e gutural”³³⁷, mais apropriada ao diálogo com os animais do que com os humanos. Essa relação é compreensível, afinal, sobreviver é a virtude dos bichos e ele tinha de si a consciência de ser fundamentalmente um sobrevivente, resumindo a existência ao ato insistente de driblar a morte, sendo essa sua principal qualidade. Diante da dura realidade de ser um ninguém, Fabiano olha para seus meninos e, num lampejo breve de esperança, sonha com a possibilidade de um dia seus filhos, não sendo apenas bichos, poderem dar a si o luxo de pensar³³⁸. Um dia, até mesmo ele deixaria de ser um

³³⁵ Em 1966, Freire fez sua primeira saída do Chile, indo ao México para uma série de conferências. Nessa viagem, Freire, no Centro Intercultural de Documentação (Cidoc), na cidade de Cuernavaca, reencontrou Ivan Illich, que conhecera no Recife. Com Illich, ferrenho defensor da desescolarização, Freire travou debates apaixonados acerca de escolarização, educação e conscientização. Além do encontro com o filósofo e educador austríaco, nessa época Freire conheceu o filósofo e psicanalista alemão Erich Fromm, com quem conviveu em sua estada pelo México. É possível, em visita ao acervo de Paulo Freire, ver toda a obra de Erich Fromm, contendo anotações feitas pelo educador brasileiro em seus estudos acerca do freudo-marxismo que, cabe ressaltar, foi um instrumento importante para que Freire pudesse compreender a passividade diante do autoritarismo e o conformismo social presentes na América Latina. Em suas principais obras, o educador cita fartamente os livros *O medo e a liberdade* e *O coração do homem*, o que demonstra a importância de Fromm para Freire. É por meio de Fromm que Freire tornou-se “sucessor da primeira Escola de Frankfurt em sua materialidade negativa” como nos explica Dussel (DUSSEL, Enrique, 2002, p. 434).

³³⁶ FROMM, Erich. *Psicanálise da Sociedade Contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965, p. 124.

³³⁷ RAMOS, Graciliano, 1991, p. 9.

³³⁸ RAMOS, Graciliano, 1991, p. 11.

tatu, duro e lerdo, e sairia de sua toca para andar com a cabeça levantada e ser então um homem, numa manifestação clara do que Freire chama de *vocação humana para ser mais*, a consciência da incompletude que conduz o humano a ser sujeito e não apenas objeto, de não ser mais apenas um projeto de vivente, mas um vivo em plenitude. A desumanização como possibilidade histórica, proveniente da distorção das relações humanas, é alvo da luta de Paulo Freire, de sua denúncia e de seu anúncio, pois toda tese de um ser humano plenamente acabado em seus condicionamentos é para Freire um absurdo, pois a autonomia (elemento fundamental do ser humano) exige que reconheçamos que “somos condicionados mas não determinados”³³⁹, isto é, não há como negar os elementos condicionantes que diferenciam as possibilidades existenciais de Fabiano e as demais personagens, mas seu poder não é absoluto, já que isso faria do humano argila e seus condicionamentos o oleiro.

Encontrar-se na vida como mais assemelhado a animais do que a humanos é ser a manifestação clara da internalização do macabro discurso que naturaliza a existência de seres semi-humanos, aqueles a quem o direito ao voto, à comida, à educação ou ao simples ato de pensar livremente é negado. Seres que, mesmo quando sonham com a liberdade, a entendem como perigosa, fazendo com que diante desse perigo sua escolha seja pela regressão, do humano ao bicho. Nessa narrativa, podemos compreender que a opressão afeta todos os aspectos da vida, até os mais profundos da pessoa. Essa internalização do discurso desumanizador fica evidente na referência constante que Fabiano faz ao Seu Tomás da bolandeira que, por ler muito, não adquiriu a capacidade animal da sobrevivência, sendo vítima fácil diante dos reveses da vida³⁴⁰. O sertanejo legitima o discurso opressor ao desqualificar a educação e a curiosidade, crendo que estas, além de perigosas geradoras de ideias, tornam o homem fraco diante da agressividade do mundo. Bom é ser bicho, mesmo que este bicho esteja domesticado e viva debaixo do cabresto da servidão. O medo da liberdade acaba por ser seu pior cabresto.

Freire referiu-se seguidamente ao bloqueio pulsional que faz com que o oprimido desenvolva o medo de que a consciência crítica lhe roube a felicidade. Felicidade que, por sinal, só existe porque o oprimido aceitou, em nome de uma certa “segurança vital”, submeter-se ao sistema do opressor. Referindo-se a situações vividas nos cursos de alfabetização, que bem ilustram essa “mentalidade de rebanho”³⁴¹, Freire narra que:

³³⁹ FREIRE, Paulo, 1996, p. 21.

³⁴⁰ RAMOS, Graciliano, 1991, p. 21.

³⁴¹ Tal como em *Assim Falava Zaratustra*, o oprimido em seu processo de libertação deverá, inevitavelmente, arriscar-se na troca da felicidade proveniente da mentalidade de rebanho, essa identificação com o genérico, pela desestabilidade do devir. (Cf. NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava*

não são raras as vezes que participantes desses cursos, numa atitude em que manifestam o seu medo da liberdade, se referem ao chamado perigo da conscientização. A consciência crítica (dizem) é anárquica. Ao que outros acrescentam: Não poderá a consciência crítica conduzir à desordem? Há, contudo, os que dizem: por que negar? Eu temia a liberdade, já não temo.³⁴²

O clássico *Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador*, de Albert Memmi, publicado em 1957 no contexto dos movimentos de descolonização da África, apoiados pelas críticas ao colonialismo proferidas por intelectuais europeus como Jean-Paul Sartre, entre outros, exerceu imensa influência na visão de Freire acerca da relação entre oprimido e opressor. A partir de Memmi e seus estudos sobre a relação entre colonizado e colonizador, o educador brasileiro pôde compreender diversos elementos presentes no medo que o oprimido tem diante da liberdade. Freire concebe o oprimido como um ser duplo, capaz de hospedar em si o opressor. O trágico dilema do oprimido está em ser ele mesmo [oprimido] “e ao mesmo tempo são o outro introjetado nele, como consciência opressora”³⁴³.

Para Freire, assim como para Fromm, a consciência necrófila faz com que o opressor perca o contato com o mundo³⁴⁴, de tal forma que busca transformar tudo ao seu redor em objetos de seu domínio. “Este clima cria nos opressores uma consciência fortemente possessiva. Possessiva do mundo e dos homens. Fora da posse direta, concreta, material, do mundo e dos homens, os opressores não se podem entender a si mesmos”³⁴⁵. É assim que, confusos com a ideia de que ter é condição de ser, “se afogam na posse e já não são”³⁴⁶, afinal, a humanização, ao contrário do que se pode pensar a partir da consciência possessiva, não é coisa, portanto não pode ser objeto de posse, tampouco se pode obter por direito de herança. É por isso que, tendo a humanização como direito exclusivo, não compreendem a liberdade do oprimido como um direito, antes a compreendem como subversão. No intento de corrigir essa situação, buscando converter novamente o oprimido em objeto, o opressor luta por inanimar qualquer ser que busque liberdade para além dos restritos muros de seus domínios. Nisso consiste seu impulso sádico

Zaratustra - Um livro para todos e para ninguém. Tradução e notas de Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2007).

³⁴² FREIRE, Paulo, 1983, p. 19.

³⁴³ FREIRE, Paulo, 1983, p. 36.

³⁴⁴ FROMM, Erich. *El Corazón del Hombre*. México: Fondo de Cultura Económica, 1967, p. 41.

³⁴⁵ FREIRE, Paulo, 1983, p. 48.

³⁴⁶ *Ibidem*.

que é o de privar os humanos objetivados da qualidade que é essencial à vida: a liberdade³⁴⁷. Afinal, a liberdade consiste no poder de quebrar o direito do opressor de outorgar finalidades àqueles a quem entende por objetos.

O modelo social do qual estas personagens de Graciliano Ramos são vítimas é definido por Paulo Freire como um modelo de opressão “necrófila, [que] nutre-se do amor à morte e não do amor à vida”³⁴⁸. Nesse amor à morte, o opressor [real beneficiado por tal sistema] movimenta-se a partir da ânsia de deter na vida do oprimido aquilo que caracteriza a vida: a inquietação promotora do ser mais.

A tematização acerca da liberdade está muito presente na obra de Paulo Freire, nomeadamente nos seus escritos de 1967 (*Educação como prática da liberdade*) e 1979 (*Educação e mudança*). Para ele, a ausência de liberdade não é promovida apenas pelo não acesso à educação, mas também pela manutenção de uma educação promotora de opressão, como é a educação bancária que, por ser vertical em sua concepção, negava ao humano a riqueza do diálogo, convertendo-o em banco, um recipiente onde o professor faz seus depósitos de conteúdos. A educação bancária, por estar fundada “num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma, por isso mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens uns com outros na tarefa comum de refazerem o mundo e torná-lo mais e mais humano”³⁴⁹. O compromisso dessa pedagogia da domesticação com a morte está no fato de negar às pessoas a consciência de sua temporalidade e historicidade, moldando o humano criativo às respostas reflexas e inconsequentes, informadas por um professor, sem que estas lhes permitam a integração viva ao mundo, o que abre portas apenas ao acomodamento. O dinamismo dessa consciência do mundo não é assimilado pelos simples depósitos de um educador, mas percebido pelo diálogo dos viventes com a realidade, na busca por respostas onde eles podem criar, recriar e decidir, participando, assim, de sua época histórica, do *nós* comunitário, que permite aos humanos vivenciar em comunhão um espaço de comunicação e libertação.

Michel Henry também não compreendia a liberdade como uma “ideia abstrata [ou] uma afirmação gratuita”, mas como um

³⁴⁷ Cf. FROMM, Erich, 1967.

³⁴⁸ FREIRE, Paulo, «Educação bancária e educação libertadora», In: PATTO, Maria H. S.. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 69.

³⁴⁹ *Ibidem*.

poder concreto, efectivamente provado e vivido, de desencadear o conjunto dos poderes que assim estão à nossa disposição. A nossa liberdade é uma com este eu posso, Eu Posso fundamental que habita cada um dos poderes da nossa carne, mas também do nosso espírito (tal como formar uma imagem, um conceito, interromper uma associação de idéias, etc.). Estes diversos poderes diferem entre si apenas pela sua tonalidade específica, mas a capacidade de poder inerente a cada um e que permite a passagem ao acto é comum.³⁵⁰

Isso nos ajuda a compreender como, no confronto com a pedagogia da morte, Freire acabou por propôr uma “pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação”³⁵¹, isto é, no exercício dos seus poderes, afinal, a “libertação é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos”³⁵². Para Freire era imperativo entender que, tanto opressor quanto oprimido, são desumanizados no processo de opressão. Mas onde se dá essa libertação? Como ambos encontram a liberdade? Não no claustro ou no autismo narcísico das relações bancárias, mas no encontro comunitário, num chão comum da vida, onde a atrofia da verticalidade relacional é superada pelo encontro dos viventes numa realidade onde o outro não é objeto, mas um semelhante. Assim, a educação não é imposição, mas experiência, porque ninguém nos pode explicar a vida, ela se nos explica a nós, e o faz por meio de sua autorrevelação. Nessa revelação, o nosso enredo na vida nunca é solitário, pois se dá a nós enquanto seres em relação com os outros na vida. Somos, portanto, habitados pelo outro, mesmo na relação do eu consigo, o que invalida a educação como prática solitária, ou então, como processo imposto, em que o educador não se vê em comunidade com o educando.

Nesse ponto, cabe lermos essas narrativas (ficcionais e reais) a partir do conceito henryano de arqui-passibilidade ou passividade radical, uma pré-doação passiva da vida aos viventes, do qual todo humano, simplesmente por estar vivo, faz parte, gerando um chão comum onde todo ser humano se movimenta e de onde toda cultura emerge. Nossa capacidade ativa de ação no mundo deriva dessa arqui-passibilidade, desse agir primeiro da vida em nós. A Vida, um conceito chave na fenomenologia de Michel Henry, é entendida por ele como um *em si puro* “que faz prova de si - *l'épreuve de soi* - na prova que cada

³⁵⁰ HENRY, Michel, 2003, p. 92.

³⁵¹ FREIRE, Paulo, 1983, p. 43.

³⁵² FREIRE, Paulo, 1983, p. 36.

um de nós faz dela”³⁵³. Nesse processo, sentimo-nos vivendo e, como afeto, somos revelados a nós mesmos, constituindo-nos na revelação da Vida a nós. A vida é uma subjetividade essencial da qual todas as demais subjectividades têm a sua origem. Em *Eu Sou a Verdade*, o filósofo faz uso das estruturas próprias da teologia trinitária para explicar a relação dos humanos com a Vida, onde todo o vivente é gerado por meio da auto-doação da Vida-Absoluta, em que doar-se é revelar-se, é dar a si e nessa doação gerar. No movimento de doação de si, a Vida gerou o primeiro vivente, o arqui-Filho, por meio de quem os demais viventes têm acesso à vida. Essa revelação situa-se no solo da afetividade³⁵⁴, pois é na afecção que a doação efetiva-se e nem mesmo o acesso aos demais *eus* nos é dado fora da vida e da afetividade que lhe é inerente, pois o outro é o que se me é dado como afecto, não sendo absolutamente outro, mas familiar. Esse chão comum conduz-nos à fraternidade da existência e ao fazê-lo, permite-nos olhar para os humanos até aqui referenciados e encontrar nestes os movimentos próprios da Vida e a ação do poder que lhes foi doado, de forma que, mesmo internalizando a desumanização, não deixam de ser humanos afectados pela Vida, nascidos nela e por ela fecundados para serem plenos e não apenas sobreviventes.

A ideia de um chão comum e de uma doação que a todos atinge, reforça, e muito, a denúncia freireana acerca desta educação bancária, pois tal educação se baseia no que Henry denomina como *ilusão transcendental do Ego*, que é o esquecimento de nossa condição de gerados na Vida. Nessa geração, que permite que tenhamos noção de nossa ipseidade, o ego tem a voz passiva, de forma que somos pura receptividade da vida e somente nessa receptividade tomamos posse dos poderes que nos habitam³⁵⁵. Contudo, esse movimento da vida não se dá com alarde, mas no silêncio e na invisibilidade de sua arqui-doação, de forma que o ser humano, não percebendo essa auto-doação da Vida, recorrentemente esquece-se de sua condição de gerado e passa a falsificar o fundamento e a fonte de si. Esta fonte é “indevidamente atribuída ao ego que somente exercita os

³⁵³ MARTINS, Florinda, «Michel Henry: interdisciplinaridade e tradição», In: *Anais do I Congresso Internacional Pessoa e Comunidade: fenomenologia, psicologia e teologia e III Colóquio Internacional de humanidades e humanização da saúde*. São Paulo: IPUSP, 2014.

³⁵⁴ É importante salientar que afecto e afectividade não são palavras correlatas de sentimentos, antes, o afecto antecede o sentimento como poder de sentir. A afectividade é uma experiência transcendental da Vida e, ao mesmo tempo, um sentir-se a si mesmo revelado no ego.

³⁵⁵ HENRY, Michel, 1998, p. 140.

poderes que a si são doados”³⁵⁶ de forma que, nesta ilusão, “o ego vive-se como o hiper-poder da Vida, transformando a doação em auto-geração”³⁵⁷.

Nesse processo, o humano é iludido pela crença de ser o gerador de si, e embrenha-se no pântano da hiper-preocupação consigo mesmo, um processo que o faz cada vez mais distante da Vida, como explica Henry ao dizer que “quanto mais o ego exerce o seu poder, aprofundando a sua experiência pela concreção do esforço despendido neste exercício, mais a si atribui a fonte do poder e mais se esquece da vida”³⁵⁸. Nesse ensimesmamento, preso numa visão umbilical, debruçando-se sobre si mesmo e fechado para os outros, o ego se distancia da vida, projetando-se para o que lhe é visível e externo.

A vida, “invisível por natureza, radicalmente imanente e jamais se expondo numa ‘exterioridade’ mundana”³⁵⁹, não suporta essa falsificação, e, assim, a projeção para o que nos é externo atrofia nossa capacidade de compreender a lógica da carne e os saberes da vida. Diante disso, podemos situar todo processo de desumanização no esquecimento da doação originária da vida, tanto por quem promove a desumanização quanto por quem é objetivado por ela. No primeiro caso, onde está posicionada a educação bancária, o humano esquece-se de sua condição de filho na Vida e acaba por esquecer também de sua irmandade com os demais humanos, daí a verticalidade hierárquica ser tão facilmente aceita por ele. No segundo caso, temos a sensação de desenraizamento, de desconexão com a fonte do poder do ego, permitindo a deformação de se deixar objetivar e deformar, sendo convertido em número, coisa, força de trabalho apenas ou dados acerca das economias, como salientou Henry ao afirmar que:

Os humanos afastados da Verdade da Vida mergulham nos enganos, nos prodígios em que a vida é negada, ridicularizada, troçada, simulada, ausente. Os humanos entregam-se à insensibilidade; seres humanos cujo olhar é um imenso vazio. [...] Os humanos são substituídos por abstrações, entidades econômicas, lucros e dinheiro. Os humanos são tratados matematicamente, informaticamente, estatisticamente, contados como animais, sendo tidos em menor apreço do que estes.³⁶⁰

³⁵⁶ HENRY, Michel, 1998, p. 87.

³⁵⁷ *Ibidem*.

³⁵⁸ HENRY, Michel, 1998, p. 88.

³⁵⁹ *Ibidem*.

³⁶⁰ HENRY, Michel, 1998, p. 277.

Contra essa manifestação da ilusão transcendental do ego, “que não falseia apenas o modo como o homem se representa ele próprio, [mas] falseia, também, a sua relação com o mundo e com as coisas”³⁶¹, Freire, que não aceitava o papel de ser passivo diante da força condicionante da economia, faz sua denúncia dizendo que:

Na medida em que aceitamos que a economia ou a tecnologia ou a ciência, pouco importa, exerce sobre nós um poder irrecorrível, não temos outro caminho senão renunciar à nossa capacidade de pensar, de conjecturar, de comparar, de escolher, de decidir, de projetar, de sonhar.³⁶²

Nesse sentido, Freire vai ao encontro da máxima sartreana que diz que somos condenados a ser livres. Certamente que Freire, que vivia na fronteira entre o essencialismo e o existencialismo, não era tão radical quanto Sartre, mas como o filósofo francês, não aceitava os determinismos normalmente usados como recurso de má fé (exatamente no sentido que Sartre usa o termo) para dominar aqueles a quem se quer negar a possibilidade de ser livre. Henry corrobora com Freire ao afirmar que a liberdade tem a sua origem no *eu posso* e na plena liberdade do ego, de forma que “é como um ser eu que o ego é um ego e como um ser ego que o ego é livre. Assim, não há nenhum ego que não seja livre”³⁶³. Essa liberdade, geradora da capacidade humana de mudar a si mesmo e, assim, no exercício dos poderes do ego mudar o mundo, pode em nós ser atrofiada por meio da dominação ideológica, mas nunca anulada. Mesmo tendo sua visão de humanidade atrofiada, o humano não deixa de criar. Cria mesmo que seja sua própria imagem de *não humano*. Por mais contraditório que pareça, a condição dos desumanizados não é gerada apenas pelas situações em que estão inseridos, também é fruto de sua ação criativa no mundo, pois criam a caricatura de si, capaz de adaptar-se apenas. Criam, mas não conseguem ver-se como criadores. Do Fabiano animalizado aos meninos e meninas inventores de um país, passando pelo Freire conectivo, o que temos são humanos em sua condição de gerados na Vida, percebendo-se esses ou não dessa condição, de forma que seus movimentos não estão desconectados do chão da vida e sua afectividade originária, onde tanto o diálogo como o roubo da palavra acontecem. O calor, que resseca o corpo e as esperanças, e a fome, essa ladra de possibilidades, são também afectações nascidas nesse chão comum, onde a partilha de realidade é o paradigma, de forma que não apenas os famintos e os sedentos são afectados, mas toda a comunidade dos viventes.

³⁶¹ HENRY, Michel, 2003, p. 94.

³⁶² FREIRE, Paulo, 2000, p. 26.

³⁶³ HENRY, Michel, 1998, p. 143.

Educar deve ser mobilizar o humano a desenvolver-se, ou como diria Michel Henry, a *acrescer de si*. Esse é um movimento natural da vida, e a ausência desse movimento gera o desmoronamento da cultura, pois quando a aquisição de saber não promove a vida, o que nos resta é a Barbárie, numa violência que facilmente se traveste de ensino para gerar ainda mais desinvestimento, uma violência destrutiva, tal que dela nada nasce senão a morte do próprio saber e a perversidade de aniquilar o próprio humano. A Vida exige promoção de si e a educação não pode submeter-se a outra lei que não a da própria Vida.

Ao falar da vida como chão comum, Henry abre possibilidade para que pensemos a leitura do mundo em Freire de uma forma ainda mais profunda. A leitura do mundo, a partir do diálogo com o filósofo franco-vietnamita, pode ser também a leitura do outro, pois ambos, vida e vivido, são passíveis de uma leitura a partir de um *pathos-com*, uma compreensão comunitária nascida não da posse do saber, mas da conexão afetiva com os demais humanos, onde o saber nos vem como afecto, cheio de sentido e respeito. Nesse espaço partilhado da vida, a verticalidade da educação bancária não possui sentido algum, sendo pura manifestação de egoísmo.

Se pensarmos como ambos usam a palavra mundo, compreenderemos que Henry seguidamente apresenta a concepção do mundo como abstração, independente da afetividade originária da vida, é apenas o horizonte de luz onde as coisas se mostram enquanto fenómenos, não podendo ser confundido com o conjunto dos entes. Por isso, ele falava desse conceito de mundo como estando sempre ligado à ideia de exterioridade. Freire, contudo, sempre apresenta o mundo como adesão afetiva, de forma que nunca se refere a ele como abstração. Por isso, a palavra não tem nos dois o mesmo sentido, assim podemos pensar a leitura do mundo em Freire como uma leitura da vida e as palavras de seu mundo como palavras doadas na vida.

Capítulo IV: Da situação limite à educação em comunidade

Casos emblemáticos, como os que encontramos na obra ficcional de Graciliano Ramos, exigem do pensador uma postura de confronto. Isso porque tais pessoas vivem uma *situação limite* da existência, apegadas ao mínimo da vida, numa semi-existência que ergue-se como um muro diante delas. Esse conceito tão caro a Freire, o de situação limite, foi inspirado pelo filósofo alemão Karl Jaspers, no entanto lida através do filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto. O Educador brasileiro referencia-se às obras *Origem e Meta da História e Razão e Anti-Razão do Nosso Tempo*, de Karl Jaspers, e *Consciência e realidade Nacional*, de Álvaro Vieira Pinto, no intento de deixar clara a origem do conceito homônimo presente em sua *Pedagogia do Oprimido*. Todavia, como bem aponta Dussel, Freire dá a esse conceito um novo sentido, enquanto o filósofo alemão tinha desse conceito uma visão notadamente pessimista, vendo-o como:

situações tais como as que estou sempre em situação, em que não posso viver sem luta e sem sofrimento, em que eu inevitavelmente carrego comigo a culpa, que eu devo morrer, eu chamo de situações-limite. Elas não se alteram, a não ser em seu modo de manifestar-se; elas são, em relação ao nosso *Dasein*, decisivas/definitivas. Elas são opacas à vista; em nosso *Dasein*, não vemos mais nada por trás delas. Elas são como um muro, diante do qual fracassamos. Elas não podem ser alteradas por nós, mas apenas esclarecidas.³⁶⁴

Para Pinto, as situações limites não são "a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais", não são, portanto, o "contorno infranqueável onde terminam as possibilidades", mas "a margem real onde começam todas as possibilidades"³⁶⁵. Assim, Freire viu nesse conceito uma possibilidade de pensar a *vocação para ser mais*, no potencial de nascimento de *inéditos viáveis* a partir da transposição de toda situação limitadora.

³⁶⁴ JASPERS, Karl. *Psicología de las Concepciones del Mundo*. Madrid: Gredos, S.A., 1967, p. 368.

³⁶⁵ PINTO, Alvaro Vieira. *Consciência e Realidade Nacional*. Rio de Janeiro: ISEB, 1960, p. 284.

A *situação limite* é para Freire um ponto de partida material, analítico, económico e político, “que se constrói na realidade objetiva e concreta que o homem está”³⁶⁶ como “superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva”³⁶⁷. Nesse sentido, o pedagogo seguiu a teoria crítica fundamentada nas proposições de Adorno e Horkheimer na primeira fase da escola de Frankfurt, que compreendem que a crítica, necessariamente, deverá cumprir com as condições de ser negativa e material³⁶⁸. Dussel bem sintetizou tais proposições explicando que:

A negatividade é o “não poder viver” dos oprimidos, explorados, das “vítimas” — para falar como Walter Benjamin ou Emmanuel Levinas. (...) Sem considerar a “negatividade” não pode haver ciência social crítica. Porém, e em segundo lugar, essa negatividade deve situar-se no nível da “materialidade”; isto é, no conteúdo da praxis quando referido à produção, reprodução e ao desenvolvimento da vida humana, da corporalidade humana.³⁶⁹

A partir do conceito de *situação limite*, podemos ler a constante menção à vivência animal, que é tida por Fabiano como referência de virtudes que sua humanidade parece não ter capacidade de comportar, como uma verdadeira situação-limite, no sentido recebido em Paulo Freire e Alvaro Pinto. Diante de situações como essa que, embora ficção, retratam uma realidade que ainda nos é contemporânea, Freire formulou sua *Pedagogia do Oprimido*, na busca de um processo de educação que tivesse como base a problematização, e não mais a transmissão passiva de conteúdos. Nesse sistema, a segurança das verdades prontas e acabadas é substituída por diálogos capazes de levantar problemas da realidade e levar as pessoas envolvidas no processo à transformação proveniente do conflito de ideias. É necessário enfrentar a situação limite com *Atos-limites*, que permitem a superação do dado pronto, negando a aceitação dócil de um cenário heterônomo. O *ato-limite* é em si um ato criativo e rebelde, que exige do atuante o espírito subversivo que só nasce com o exercício da leitura crítica do mundo. Afinal,

a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os

³⁶⁶ FREIRE, Paulo, 1983, p. 108.

³⁶⁷ PINTO, Alvaro Vieira apud FREIRE, Paulo, 1983, p. 106.

³⁶⁸ Cf. HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

³⁶⁹ DUSSEL, Enrique. *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2001, p. 279.

produtores desta realidade e se esta, na ‘inversão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.³⁷⁰

O ser humano precisa transformar criativamente o mundo que busca-o conformar. Para o educador pernambucano, “a alfabetização é uma experiência criadora. O que significa que o alfabetizado tem de criar, tem de moldar, para usar uma expressão mais técnica, o seu sistema de sinais gráficos [...] Ele tem de ser, no fundo, o arquiteto dessa produção [...] obviamente, ajudado pela educadora ou pelo educador”³⁷¹. Dessa forma, para Freire, o humano é produtor de realidade e, ao invés de simplesmente moldar-se ao mundo, o ser humano humaniza esse mesmo mundo, conformando-o a si. Sendo assim, a pura adaptação irrefletida nada mais é que um processo de desumanização. Processo esse que não se dá sem opressão, sem mudez ou sem espoliação. Também pode-se dizer que não há transformação da humanidade quando alguns humanos vivem a opressão da desumanização, pois as desigualdades, injustiças e opressão não atingem apenas o alvo direto dessa, mas atingem a todos os humanos, na irmandade de sermos criadores conjuntos do mundo. É a partir dessa concepção criativa do ser humano que nasce o escândalo freireano, já que, durante toda sua trajetória como vivo, o educador comungou com pessoas a quem a humanização era negada.

Por não ignorar que a presença de uma realidade opressora significa também a presença dos que oprimem, Freire fez de sua pedagogia a assunção do *ato-limite*. Por isso, seu método de alfabetização não guarda relação alguma com os ainda vigentes sistemas de doutrinação linguística que não percebem a ligação entre a leitura das palavras e a leitura da realidade, em seu carácter afetivo e atuante. Freire, em sua filosofia da educação, não propôs a continuidade do modelo pedagógico de transmissão de hábitos bons ou virtudes, segundo o modelo aristotélico³⁷², tampouco desejava ensinar estruturas

³⁷⁰ FREIRE, Paulo, 1983, p. 39.

³⁷¹ VENTURI, Toni, 2007, a partir do minuto 42:05.

³⁷² A teoria educacional do criador do Liceu pode ser percebida nalguns de seus escritos, nomeadamente os livros *Ética a Nicômaco* e *Política*. Para ele, a educação é um instrumento que possibilita ao ser humano cumprir sua finalidade última, ao moldar o indivíduo para a virtude. Por virtude, o filósofo de Estagira compreende as “boas qualidades que o ser humano deverá possuir enquanto sujeito ético, aquilo que ele deverá ser, para realizar uma vida ‘boa’ e ‘bem-sucedida’” (SANTOS, José Manuel. *Introdução à Ética*. Odivelas: Documenta, 2012, p. 153). Tais qualidades não são inatas ao homem, necessitando que este as adquira num processo de habituação que lhe ensine a alcançar o “justo meio”. Os jovens devem exercitar-se (virtudes do corpo) com a finalidade de possuir um corpo robusto, necessário para o bom guerreiro. Não obstante à necessidade do cultivo destas virtudes, Aristóteles privilegia as virtudes dianoéticas e éticas, afinal “a excelência humana significa [...] a excelência não do corpo, mas da alma, e também dizemos que a felicidade é uma atividade da alma” (*Ética a Nicômaco*, 1102ab, 15-16). Por isso, o jovem

e modelos de pensamento que sirvam à vida adulta por si só, como ocorre nos modelos de educação que privilegiam apenas a preparação para o trabalho. Essas são faces da pedagogia vertical, uma educação domesticadora, *bancária* e alienante, que parte da ideia de um professor sábio e um aluno néscio onde, “em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem”³⁷³. Nessa concepção de educação, o estudante é reduzido à função de depósito, arquivando irreflexivamente ficheiros intelectuais nomeados como saberes que lhe são oferecidos por aqueles que se julgam sábios àqueles a quem julgam ignorantes, “no fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção 'bancária' da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser”³⁷⁴. Nesse terrível processo de arquivação de humanos, catalogando-os conforme os moldes da ideologia que os oprime, ocorre a *absolutização da ignorância* e a *relativização do saber*, que desconsidera que “todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia”³⁷⁵, de forma que “todo saber traz em si sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: Há somente uma relativização do saber e da ignorância”³⁷⁶.

Para evitar tais distorções, o pedagogo pernambucano oferece outra forma de referir-se aos participantes do processo educacional, chamando-os de “educador-educando” ao anterior aluno e “educando-educador” ao anterior professor. Essa mudança de nomenclaturas salientou o processo de companheirismo, buscando superar a contradição entre ambos. Além disso, a dinâmica passa a comportar a ideia de um educando que, enquanto aprende, ensina e quando ensina, continua a aprender. Assim, a relação de verticalidade é substituída pela de comunhão, relação esta que por si só causa mudança. Outra modificação se deu na estrutura do espaço educacional. Para substituir o modelo tradicional de escola, “autoritária por estrutura e tradição”³⁷⁷, Freire traz para dentro de sua concepção de educação uma adaptação do *circole di cultura*³⁷⁸ proposto por

deve ser ensinado a obedecer, na infância, a fim de que também possa um dia saber comandar, na idade adulta, estando apto a participar da felicidade da pólis, bem como, desenvolver a prudência (*phronêsis*) e sabedoria (*sophia*), ou seja, a sabedoria prática e a teórica.

³⁷³ FREIRE, Paulo, 1983, p. 66.

³⁷⁴ *Ibidem*.

³⁷⁵ FREIRE, Paulo, 1981(b), p. 29.

³⁷⁶ *Ibidem*.

³⁷⁷ FREIRE, Paulo, 1967, p. 04.

³⁷⁸ Em *Quaderni del carcere*, Gramsci expõe sua ideia de círculo da cultura, que, localizado no interior dos conselhos de fábrica, aproxima a vida do educador e do educando, produzindo um espaço de educação que comporte a concepção de vida do povo e a visão de mundo dos intelectuais revolucionários. No círculo

Gramsci. Nesse modelo, a figura geométrica do círculo exerce o papel de horizontalização das relações entre os participantes, permitindo que todos vejam e sejam vistos, fundando um modo comunitário de educação. Acerca dessa peça fundamental no movimento de educação popular Freire escreveu:

Busca-se no círculo de cultura [...] reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem. O coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de professor e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa - a de coordenar, jamais intuir ou impor.³⁷⁹

E ainda:

Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, *programação compacta*, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado.³⁸⁰

A metodologia do círculo de cultura substituiu a passividade da formação escolar e propiciou a interação do sujeito crítico e atuante, sendo assim um contraponto à hegemonia do modelo bancário promotor de um “estranho humanismo que reduz a educação à tentativa de fazer dos homens o seu contrário - o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais”³⁸¹.

Na prática pedagógica de Freire, o rompimento com esse autoritarismo deu-se numa das reuniões do *Círculo de Pais e Mestres*, que promovia periodicamente encontro entre os professores e os pais de alunos para conversarem sobre questões relevantes à vida do educando. Era suposto que, nesses encontros, ocorresse o diálogo entre todos os interessados, mas o resultado era a fala dos especialistas e a audição acanhada dos pais, exemplificada pela fala de um dos pais que participava da reunião, que, aproveitando um espaço entre as falas, disse a Freire: “O doutor fala muito bonito, a gente até gosta de *ficá* ouvindo. Só que a gente tem outros problemas, com os meninos, lá em casa. A gente

da cultura, os guias “ajudam os educandos utilizando como método a maiêutica” (GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi, 1975, p. 484) de forma que esse seria o local de construção de uma nova cultura, que permitisse uma reforma intelectual e moral impossível no modelo de escola capitalista, dominada pela Igreja e pelo Estado.

³⁷⁹ FREIRE, Paulo, 1967, p. 5.

³⁸⁰ FREIRE, Paulo, 1967, p. 103.

³⁸¹ FREIRE, Paulo, 1983, p. 70.

vem aqui e *num vê chegá* a hora de tratar dos problemas que a gente tem.”³⁸² Esse evento ensinou Freire a diferença entre falar “com alguém” e falar “para alguém”, o que o levou, conseqüentemente, a compreender o papel do educando como sujeito dialogal na educação. Paulo Freire percebeu, e essa foi a sua primeira grande intuição pedagógica, que não é possível fundar a educação no discurso e nas concepções do educador apenas, sendo preciso, para o bem de uma educação democrática, a investigação da linguagem do povo, contendo seus valores culturais, seu universo vocabular, suas concepções, a semântica de sua linguagem, enfim, Freire intuiu ser necessário buscar o *logos* do educando, para que assim se estabeleça uma educação dialogal. Daí brotou a sua recusa em aceitar o uso das cartilhas de alfabetização, elaboradas a partir das concepções de alguém alheio à realidade dos aprendentes. Sua pedagogia centrou-se em ser promotora de uma “educação com” e não uma “educação para” os trabalhadores.

A leitura do mundo (ou poderíamos dizer da vida) e o respeito dialógico pela palavra do outro, em sua particular forma de estar no mundo e sentir esse mundo enquanto doação da vida, são duas faces de uma experiência existencial nascida em comunidade, uma comunidade *pathética*. Essa é uma comunidade constituída a partir do *pathos*, uma afetividade originária e primordial, que nos une numa relação intersubjetiva que tem a vida como fundo comum.

Nessa comunidade de múltiplas afetações dois perigosos polos são desfeitos: O primeiro, o do individualismo egóico, em que o ser humano é iludido pela crença de ser centro de si e entra num processo perigoso de encarceramento, prendendo-se numa visão umbilical e debruçando-se sobre si mesmo, o que abre a possibilidade de, dentre outras deformações, ver-se como superior ao seu próximo. O segundo, da diluição societária, onde a individualidade é suplantada, calcada pelos pés de uma coletividade abstrata, na qual não encontramos corpo ou carne, mas ideias construídas à distância, que definem, assim, um padrão de identidade à qual os membros dessa mesma sociedade devem conformar-se. Freire aprendeu a viver na procura do justo meio, onde humanos não são massa indiferenciada nem indivíduos absolutizados.

No espaço comunitário do círculo da cultura, nasce uma relação não mais vertical, mas horizontal, não mais seriada, mas circular, que permite a transformação do mundo condicionante, forjando um sujeito político na experiência refletida de alterar a realidade, um ser emancipado pelo diálogo com a realidade e com os demais humanos pertencentes a essa realidade. Nesse caráter relacional do ser humano, reside outra característica que lhe é fundamental: seu inacabamento. Como ser inacabado, o humano está em constante movimento de “estar sendo”, não sendo coisa que se completou e não estando desligado

³⁸² BARRETO, Vera, 2004, p. 26.

daquele com quem se relaciona. Nesse sentido, o conhecimento é resultado de uma construção coletiva de seres incompletos em comunhão, por isso caminhar rumo ao crescimento de si por meio das múltiplas práticas educativas é o *telos* inscrito no humano, fazendo parte mesma de seu processo de tornar-se humano criador de realidade. A incompletude é uma consequência inevitável da liberdade humana, numa possibilidade constante de transformação.

Retornemos à personagem Fabiano que, no segundo capítulo do romance, fala da esquisitice do Sr. Tomás da bolandeira, homem que, diferente dos outros brancos, pedia e não sabia mandar. Essa manifestação de respeito aos outros humanos era vista pelo vaqueiro como uma fragilidade, fruto de quem só sabe *gastar os olhos em leituras*, o que diferia muito do comportamento de seu patrão, que lhe tratava aos gritos. Ele, ser adaptado que era, apenas “ouvira as descomposturas com o chapéu de couro debaixo do braço”³⁸³, conforme narra Graciliano, sempre naturalizando o sistema de castas gerado pelo regrado acesso à educação ou à comida. Para pessoas inseridas no mesmo sistema de pensamento de Fabiano, a possibilidade de não ser visto como simples receptor de informações gera mudanças, e essas mudanças são profundamente libertadoras, pois “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa. Ambos assim se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os 'argumentos da autoridade' já não valem”³⁸⁴. Afinal, numa comunidade de aprendentes, os humanos se educam em comunhão. Essa educação problematizadora e dialógica já não concebe a posse do saber pelo educador, mas o conduz ao movimento de reconhecimento da sabedoria *do outro*, exigindo uma atitude de humildade e abertura.

Entendendo os condicionantes sociais e culturais provenientes de determinações estruturais, Freire compreendeu que o ser humano necessita compreender-se como condicionado para então conhecer a potencialidade de sua liberdade, pois, tais condicionamentos são formas artificiais que podem e devem ser rompidas pela *praxis* humana. A condição do ser humano, enquanto construtor de si mesmo, impede que tomemos por natural o discurso determinista que, na compreensão mecanicista e autoritária, apresenta o futuro desproblematizado. Freire sempre preferiu pensar a história como possibilidade e o futuro como um prisma de hipóteses, pois “os homens e as mulheres são seres programados, condicionados, mas não determinados. E porque além de

³⁸³ RAMOS, Graciliano, 1991, p. 11.

³⁸⁴ FREIRE, Paulo, 1983, p. 78-79.

ser se sabem condicionados, podem intervir no próprio condicionamento. Não haveria como falar em libertação se esta fosse um dado preestabelecido”³⁸⁵.

Mas como ter consciência de si como condicionado quando submetido a uma pedagogia condicionante, reduzida “à transferência de receitas, de pacotes conteudísticos”³⁸⁶? Faz-se necessário uma pedagogia comunitária, como a vivida nos círculos de cultura, que traz em sua estrutura a necessidade de enxergar, de falar, ouvir, enfim, de fruir na vida de tal forma que aprender é, inevitavelmente, romper com a “cultura do silêncio”.

Enrique Dussel, ao comparar Freire com outros grandes teóricos da educação como Jean Piaget³⁸⁷ e Lev Vygotsky³⁸⁸, viu no brasileiro um educador mais completo por este quebrar a concepção individualista de desenvolvimento do sujeito³⁸⁹. Se comparada com as duas primeiras concepções, mais biologista na primeira e mais interacionista na segunda, a noção de desenvolvimento humano em Freire superou-os ao valorizar a

³⁸⁵ FREIRE, Paulo, 2005, p. 128.

³⁸⁶ *Ibidem*.

³⁸⁷ Jean William Fritz Piaget (1896 - 1980), foi biólogo e especializou-se em Epistemologia, fundando um pensamento que se caracterizou pela união dessas duas vertentes do pensamento, chamada Epistemologia Genética. Para Piaget, que primou pelo rigor científico em sua produção, há uma profunda influência do desenvolvimento biológico no processo de aprendizagem da criança, tanto que sua teoria do conceito de maturação humana divide o desenvolvimento humano em quatro estágios, caracterizados por diferentes formas de organização mental e, consequentemente, diferentes maneiras de o indivíduo relacionar-se com a realidade que o rodeia. São eles: 1. Sensório-motor, dos 0 aos 2 anos, caracterizado pelo desenvolvimento da inteligência individual por meio da organização dos objetos por meio da sensação e da motricidade. 2. Pré-operatório, dos 2 aos 7 anos, período marcado pelo egocentrismo, e que não há ainda autonomia, mas onde dá-se início ao surgimento da linguagem, permitindo que a criança descreva os objetos com os quais se relaciona e comece a representar o mundo. 3. Operatório concreto, dos 7 aos 11 ou 12 anos, é o período da formação da personalidade, das trocas de diálogos sistemáticos, no qual ocorre o aumento do pensamento operatório concreto, com operações de reversibilidade e conservação. 4. Operatório formal, dos 11 ou 12 anos em diante, caracterizado pela consolidação da personalidade e pela relação abstrata com os objetos, na qual os conceitos bastam por si, não precisando ser complementados no mundo físico. Nesse sistema, podemos notar um forte determinismo do fator biológico, principalmente nos dois primeiros estágios.

³⁸⁸ Lev Semenovitch Vygotsky, foi um cientista bielorrusso (1896 - 1934). Entendendo as ideias de Freud como uma ideologia burguesa, foi a partir dos postulados do materialismo histórico que Vygotsky propôs uma reorganização da Psicologia, de forma interdisciplinar, que denominou “psicologia cultural-histórica”. Sua visão intervencionista questionou a teoria do desenvolvimento piagetiana, principalmente sua visão biologista, em específico o certo determinismo presente nos dois primeiros estágios. Embora não desconsidere a influência biológica, o centro da sua teoria está na interação do humano com o meio, nos processos sociais e culturais, onde realmente ocorre a aprendizagem. Daí a sua valorização do papel do educador na formação do sujeito.

³⁸⁹ DUSSEL, Enrique, 2002, p. 422-230.

formação da consciência ético-crítica, definida por Dussel como geradora de um “super-Eu responsável e criador”³⁹⁰, manifesta numa progressiva tomada de consciência. A concepção de educação em Freire sempre é a de uma educação em relação com os demais, num movimento de mútuo ensino e mútua aprendizagem, sendo nesse movimento de mutualidade que brota sua “posição propriamente ético-crítica e intersubjetivo-comunitária do sujeito histórico no processo da ‘conscientização’ de denúncia e anúncio”³⁹¹ que faz dele um autêntico “anti-Rousseau” denunciador dos *Emílios* no poder. O filósofo argentino prossegue afirmando que:

Paulo Freire, como se poderá ver, conserva uma originalidade própria (um autêntico ‘anti-Rousseau do século XX’) que desejamos justificar a partir de uma definição precisa da dialogicidade intersubjetiva da razão discursiva ético-crítica, que inclui então a dimensão estritamente ética do conteúdo do material negado (não sendo meramente uma moral-formal como no caso de Kohlberg ou Habermas). Freire não é simplesmente um pedagogo, no sentido específico do termo, é algo mais. É um educador da consciência ético-crítica das vítimas, os oprimidos, os condenados da terra em comunidade³⁹².

Enquanto Rousseau, em *Emílio*³⁹³, propõe, como nos explica Dussel, “uma educação burguesa revolucionária - solipsista, de um órfão sem família nem comunidade, metodicamente sem tradição cultural medieval ou da nobreza monárquica, dentro do paradigma da consciência e sob a orientação solipsista de um preceptor”³⁹⁴, Freire, ao contrário, nos apresenta:

uma comunidade intersubjetiva, das vítimas dos *Emílios* no poder, que alcança validade crítica dialogicamente, anti-hegemônica, organizando a emergência de sujeitos históricos (“movimentos sociais” dos mais diversos tipos), que lutam pelo re-conhecimento dos seus novos direitos e pela realização responsável de novas estruturas institucionais de tipo cultural, econômico, político, pulsional, etc³⁹⁵...

³⁹⁰ DUSSEL, Enrique, 2002, p. 411.

³⁹¹ DUSSEL, Enrique, 2002, p. 427.

³⁹² *Ibidem*.

³⁹³ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

³⁹⁴ DUSSEL, Enrique, 1998, p. 411.

³⁹⁵ *Ibidem*.

O princípio ético como *escândalo diante dos horrores do mundo* e o desejo de converter tal escândalo em *práxis* transformadora, que busca *inéditos viáveis* ao invés da manutenção das estruturas desumanizadoras, é a proposição elementar da pedagogia de Freire. Para o educador, “desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a serem sérios, justos e amorosos da vida e dos outros”³⁹⁶.

As diversas experiências com educação popular moldaram o senso ético de Paulo Freire. Tanto que a ética freireana formou-se como ética diante do oprimido, não para ele, tampouco formada apenas por ele, mas um estar com as vítimas. A pedagogia de Paulo Freire esteve na geração, por meio da educação, do cidadão democrático, pois para ele o ser humano não está naturalmente apto para o exercício democrático. Na verdade, a formação desse cidadão democrático é ao mesmo tempo a formação de um sujeito pedagógico. Um sujeito que se humaniza nas relações comunitárias, sofrendo em si os limites do convívio com os outros humanos e o significado ético desse convívio. A democracia não é para Freire um conceito abstrato ou teórico apenas, mas um fruto direto da dialogicidade comunitária. Foi exatamente a aprendizagem do diálogo, ao invés do discurso, que transformou sua concepção de democracia, conduzindo-o à escuta em detrimento da fala isolada. Freire compreendeu que não se ensina democracia, mas se experimenta comunitariamente, num movimento dialogal e respeitoso, onde o ensino autoritário nada mais é que uma violência. Dessa forma, compreendemos que o sujeito pedagógico democrático foge de dois paradigmas nefastos: o da *tábula rasa*, que vê o educando como desprovido de saber, como objeto no qual se escreve, ou então, o do *sujeito capaz*, ou diríamos completo e pronto para o exercício democrático, desconsiderando seu entorno comunitário. O ser humano, na pedagogia freireana, é visto em sua fragilidade e potencialidade, nesse inacabamento que faz dele um constante aprendiz. Afinal, “onde há vida há inacabamento”³⁹⁷.

Para Freire, “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”³⁹⁸. A libertação do oprimido, inevitavelmente, é uma libertação em comunidade.

³⁹⁶ FREIRE, Paulo, 2000, p. 32.

³⁹⁷ FREIRE, Paulo, 1996, p. 55.

³⁹⁸ FREIRE, Paulo, 1983, p. 81.

Síntese: Desafios para um teatro encarnado

É recorrente nas palavras de quem andou com Paulo Freire³⁹⁹ o relato do seu desejo de ser reinventado por meio da leitura crítica de sua obra. Nunca foi intenção de Freire que seu trabalho gerasse imitadores ou repetidores de suas ideias, mas reinventores, pessoas capazes de ler sua obra a partir de realidades concretas, estabelecendo diálogos que ele mesmo, em vida, não conseguiu estabelecer. Este texto seguiu essa caminhada, olhando Freire com os olhos de quem já leu Michel Henry e tendo definido um *ethos* com o qual desejamos dialogar. Assim sendo, foi possível encontrar pontos de convergência entre os dois pensadores, pois tanto o educador quanto o filósofo valorizam os aspectos sensíveis do saber humano e consideram como inválida a educação domesticadora, baseada apenas na transmissão estática dos conteúdos. Em Henry, o saber relaciona-se diretamente com os humanos que sentem, sofrem em suas alegrias e tristezas a ação da vida, de modo que toda representação tem a incapacidade de comportar em si o que representa. A educação é, para ele, o encontro afetivo de saberes e heranças culturais e não a transmissão de um legado estático, ideia com a qual Freire concorda inteiramente e acerca da qual construiu sua pedagogia.

Tendo em vista o caminho trilhado nesse texto, do ensimesmanento roubador da humanidade à liberdade conquistada na *práxis* comunitária, notamos que os dois pensadores conduzem a educação à valorização da vida dos sujeitos, onde educar não é heterogêneo ao viver. Ambos, com os devidos distanciamentos que aqui não procuramos delimitar a fim de não perdermos o foco argumentativo, remetem o ensino ao chão da Vida às experiências comunitárias e respeitadoras do humano e ao mesmo tempo nos desafiam a pensar uma educação capaz de fugir às fascinações necrófilas e promover um verdadeiro aprendizado que não seja estranho à realidade da vida.

Ao final dessa etapa, temos um cenário onde a barbárie apresenta-se como delimitadora dos humanos e criadora de um submundo onde a extinção da cultura parece ser o único resultado real. Nesse contexto, emerge em nós uma pergunta: pode um teatro

³⁹⁹ Danilo Streck, um dos muitos biógrafos de Paulo Freire, afirma esse desejo do educador dizendo “Paulo Freire dizia que não queria ser imitado, mas que precisava ser reinventado” (STRECK, Danilo, «Reinventando Paulo Freire» In: *Revista IHU - online*. nº. 281, ano VIII, São Leopoldo, p. 12, Novembro de 2008)

ser resposta à tal situação? Acreditamos que sim. Nossa tese é a de que o *Teatro da Encarnação* é potente para promover a encarnação da escola, que é, no sentido lato do termo, encontro da educação com a sua carne, isto é, a substituição daquilo que é meramente abstrato por aquilo que nos toca incondicionalmente, como um *pathos*, do qual não se pode fugir. Estar a favor da vida e não da morte, como dizia Freire, é compreender que não há vida sem o vivo e não há vivo sem a capacidade de pronunciar o mundo, de transformá-lo. Assim sendo, não há educação viva se o vivo é desprezado. Se continuamos a construir planos educacionais baseados não na curiosidade e no desejo do educando, mas numa relação estática de conteúdos curriculares, ou então, irracionalmente pautarmos nossas políticas públicas em abstrações e idealidades distantes do mundo concreto dos viventes (como Produto Interno Bruto - PIB - ou resultados do *Programme for International Student Assessment* - PISA), estamos condenados à pedagogia necrófila, de onde nada além da morte pode brotar. Uma morte que, tanto para Henry quanto para Freire, tem como característica o desenraizamento da estética, da ética e da religião de sua essência que é a vida. Podemos ver claramente essa “cultura” necrófila no ensino da arte baseada em dados e técnicas apenas, capaz de ensinar o aluno a identificar tecnicamente os estilos, os contextos históricos, os materiais e as técnicas artísticas usadas sem, contudo, iniciá-los na fruição artística⁴⁰⁰. A apreciação perde-se no que é visível, tornando-se impermeável aos efeitos do que é invisível na arte. A ética também sofre com a obsessão pelo visível. Decisões éticas fundamentais são pautadas, não por valores reais, mas por dados económicos passíveis de serem demonstráveis como argumento, contra os quais qualquer dado subjectivo é desqualificado. Assim, desconectados do sensível, populações inteiras podem aceitar que, em nome de um hipotético benefício económico, milhares sejam entregues ao desamparo diante do desmoronamento do *Estado de bem-estar social*. A religião, ao ser tida como um “departamento” da existência, submete o *homo religiosus* ao *homo consumens*, transformando a espiritualidade em produto, comercializada como liturgia mediática ou como má-fé explicadora do mundo, capaz de justificar indivíduos sem potencializá-los para a vida. Não há, nessa espiritualidade, a sensibilidade com o sofrimento ou a noção comunitária.

⁴⁰⁰ No capítulo 2 de *A Barbárie*, intitulado “A ciência julgada pelo critério da arte”, Michel Henry apresentou diversos casos em que o desconhecimento do “estatuto ontológico da obra de arte pelo saber científico e pela estética científica” confunde a obra de arte com o seu suporte. O resultado dessa visão objetivista pode ser visto na restauração do Monastério de Dafne, quando o valor da apreciação estética e a necessidade de “devolver à obra-prima a plenitude de sua beleza e de seu sentido” foi tomado como inferior diante do procedimento científico que por meio de análises químicas fornece uma apresentação objetiva e explícita acerca da idade do suporte, excluindo da restauração o conteúdo imaginário da obra de arte, que se manifesta na escolha temática, na composição e unidade estética.

Num contexto onde o sensível foi caluniado e até mesmo o afeto foi mecanizado⁴⁰¹, permitindo que pela abstração nos roubem a fala, o *Teatro da Encarnação* emerge como uma possibilidade pedagógica de retorno aos saberes sensíveis e de humanização do ambiente educacional, ocorra esse dentro ou fora da escola. Logicamente, para que tal intento seja alcançado, faz-se urgente a confrontação com o desafio de não subordinar a técnica teatral aos conteúdos educacionais, eleitos para compor a “grade curricular”⁴⁰², essa medonha fórmula, capaz de aprisionar humanos e impor saberes escolhidos para compor a herança cultural que será transmitida (senão depositada) ao educando. Embora exista uma lógica prática nessa norma de receituário, por exemplo: a exigência de conhecimentos pedagógicos para que alguém possa assumir a docência, ou então o conhecimento das leis para o exercício da advocacia; a composição de um quadro de saberes pre-definidos oferece respostas antes que sejam formuladas as perguntas, gerando um guia de conceitos a serem aprendidos com a ideia de que através da posse desses saberes tal profissional possa nascer. O saber está pronto, por isso pode ser desencarnado, tornando desnecessária a corpropriação (conceito que trataremos de forma mais profunda à frente) e conduzindo o educando à ilusão de confundir conteúdo com saber e aprendizado com posse. Combater essa confusão que mecaniza a aprendizagem e elimina a fruição, marca do caráter líquido de todo saber, é um dos propósitos do *Teatro da Encarnação*.

Tanto Paulo Freire quanto Michel Henry, cada qual em seu campo do saber, optaram pela radicalidade. Radicalidade no sentido de ir ao que é radical, isto é, do que está na raiz e não na superfície, mas também radicalidade no sentido de optar pelo que é autêntico em detrimento do que falsifica a vida. Por isso, Freire escreveu numa de suas últimas cartas pedagógicas:

⁴⁰¹ Acerca da mecanização do afeto, Catherine Meyor fez distinção entre três formas de abordar a afetividade na educação (as abordagens funcional, instrumental e terapêutica), que por não considerarem a afetividade em si mesma, a tornam refém de objetivos outros. O livro de Meyor nos serve de denúncia de como as ciências humanas, incluindo as ciências da educação, se tornaram incapazes de abordar a afetividade em sua radicalidade. Cf. MEYOR, Catherine. *L'affectivité en éducation - pour une pensée de la sensibilité*. Québec: de boeck, 2002. Também merece destaque o texto de Jean-Michel Longneaux intitulado *La vie tributaire de l'éducation* que completa e esclarece o tema a partir de Catherine Meyor (LONGNEAUX, Jean-Michel, «La vie tributaire de l'éducation» In: HENRY, Michel. *Pensée de la vie et culture contemporaine - Colloque international de Montpellier*. Paris: Beauchesne, 2006, pp. 131-145).

⁴⁰² No Brasil, tem-se costume de nomear a seleção de conteúdos que delimitam os saberes mínimos necessários para a conclusão de determinado curso como Grade Curricular. Rubem Alves, teólogo e educador brasileiro, acerca desse termo dizia: “Fala-se em grade curricular. E eu digo que foi inventada por um carcereiro desempregado, porque onde já se imaginou botar os conhecimentos em grade? Você poderia dizer os caminhos do conhecimento, mas grade?” (MOSÉ, Viviane, 2013).

Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos.⁴⁰³

Em nome dessa autenticidade, na busca de fugir da educação abstrata, é que propomos, nas próximas páginas, um teatro, incompleto como é todo teatro democrático, mas que se propõe a ser um elemento do grande arsenal das pedagogias libertadoras para vencer a malvadez que nos deseducou.

⁴⁰³ FREIRE, Paulo, 2000, p. 67.

Parte III

Um teatro dos corpos que falam

Capítulo I: Um teatro “não espetacular”: para além da *catarse* aristotélica

No familiar, descubram o insólito.
No cotidiano, desvelem o inexplicável.
Que o que é habitual provoque espanto.
Na regra, descubram o abuso
e sempre que o abuso for encontrado
procurem o remédio”

Bertold Brecht⁴⁰⁴

Foi Bertold Brecht⁴⁰⁵ que iniciou a polémica entre o seu teatro político e o teatro teorizado por Aristóteles. Tanto que designou como aristotélica toda dramaturgia não dialética, construída anteriormente ao seu *Teatro Épico*⁴⁰⁶. Ao analisar o que chamou de

⁴⁰⁴ BRECHT, Bertold apud PEIXOTO, Fernando. *Uma introdução ao teatro dialético*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 60.

⁴⁰⁵ Eugen Bertholt Friedrich Brecht (1898 -1956) foi um diretor, dramaturgo e poeta alemão que teve grande influência sobre o teatro do século XX, em específico a partir dos trabalhos da companhia por ele fundada, a Berliner Ensemble. Viveu intensamente o período das mobilizações da República de Weimar e foi desse período a sua aproximação com as ideias de Marx. Embora não tenha sido o criador do Teatro Épico, foi seu maior divulgador e, certamente, quem mais aprofundou os experimentos teatrais desenvolvidos pelos diretores Vsevolod Emilevitch Meyerhold e Erwin Piscator, fundadores do Teatro Épico na Rússia e na Alemanha, respectivamente. Durante o período do Nazi-fascismo, Brecht passou por um longo exílio, iniciado na Áustria, indo depois para Suíça, Dinamarca, Finlândia, Suécia, Inglaterra, Rússia, para finalmente estabelecer-se nos Estados Unidos. Em terras americanas conheceu Charles Chaplin, em quem encontrou um modelo de interpretação épica, nomeadamente no personagem Carlitos, como deixou registrado numa compilação de textos sobre teatro publicadas sob o título de *Aus notizbüchern*. Acerca da influência de Brecht sobre Boal, nomeadamente na questão do papel do espectador, conferir PEREIRA, Antonia, «Boal e Brecht: a questão do espectador» In: PEREIRA, Antonia; BIÃO, Armindo; CAJAÍBA, Luis Cláudio; PITOMBO, Renata. (Org.). *Temas em Contemporaneidade Imaginário e Teatralidade*. 1ed. São Paulo: ANNABLUME, 2000, v. 2, p. 133-150.

⁴⁰⁶ Inicialmente, nas pegadas de Meyerhold e Piscator, Brecht definiu seu teatro como Teatro Épico. Contudo, esse teatro desenvolveu-se de tal maneira que passou a não corresponder ao definido pelos primeiros teóricos. O caráter épico do teatro de Brecht está na interpretação dada à liberdade do personagem enquanto sujeito submetido às forças sociais. Contrário ao idealismo hegeliano, o personagem, na poética marxista de Brecht, é definido como objeto-sujeito. Buscando mais precisão na definição e sua poética, passou a designá-la Dialética, contudo ele mesmo percebeu o erro dessa decisão, afinal, não seria sua poesia hegeliana também dialética? Sua poética era essencialmente marxista, mas o termo Poética Marxista também já estava comprometido, cercada de equívocos e multiplicidade de interpretações. Assim, optamos por falar de seu teatro como Teatro Épico, compreendendo-o a partir da especificidade da dialética marxista.

teatro aristotélico, Brecht criticou a importância desmedida que foi dada à emoção⁴⁰⁷ no teatro. Uma importância que não é desprovida de intenção, já que é por meio da emoção que se manipula o espectador e assim consegue-se manipular a realidade apresentada a ele. É dessa forma que a arte se torna um “sair do mundo” pela via emocional (catártica) para aceitar um outro mundo criado e apresentado por quem cria a dramaturgia.

Em decorrência da abordagem brechtiana, a expressão *teatro aristotélico* ganhou caráter pejorativo, sendo a partir desse significado que Boal desenvolveu sua crítica ao sistema catártico aristotélico. Em seu livro *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*, Boal criticou a passividade do espectador no teatro tradicional, entendendo-a como uma aliada das formas de opressão ideológica, chegando a descrever, não sem exageros, o teatro apresentado por Aristóteles em sua *Poética* como “um poderosíssimo sistema poético-político de intimidação do espectador”⁴⁰⁸, estabelecendo uma parede entre o palco e o público. A base do sistema aristotélico de coerção teatral está em intimidar o espectador por meio da empatia, inibindo sua participação no espetáculo e o conduzindo à reflexão, para assim, eliminar suas “más” tendências outendências “ilegais”. Boal salienta que esse persiste sendo o método não apenas do teatro convencional, mas também nas produções de cinema e televisão.

Para compreendermos a crítica de Boal e o que entendemos aqui como superação da *catarse* aristotélica, vejamos um pouco acerca do que Boal denominou como sistema trágico coercivo de Aristóteles, iniciando pela clássica definição da tragédia. Segundo Aristóteles a tragédia consiste na

imitação de uma ação importante e completa, de certa extensão; [que] deve ser composta num estilo tornado agradável pelo emprego separado de cada uma de suas formas; na tragédia, a ação é apresentada, não com a ajuda de uma narrativa, mas por atores. Suscitando a compaixão e o terror, a tragédia tem por efeito obter a purgação dessas emoções.⁴⁰⁹

Nessa definição, além da delimitação do papel dos atores e dos aspectos formais da tragédia, temos a apresentação de dois conceitos fundamentais para a compreensão do

⁴⁰⁷ No texto “Pode-se chamar o teatro de escola das emoções?” Brecht expõe sua crença de que é “próprio da natureza humana que as emoções não se produzam nunca por si só, isto é, totalmente divorciadas da atividade racional” (BRECHT, 1973, apud TEIXEIRA, Francimara Nogueira. *Prazer e Crítica: o Conceito de Diversão no Teatro de Bertold Brecht*. São Paulo: Annablume, 2003, p. 91). Brecht acredita que a oposição emoção/razão pode ser desfeita, de forma que, para ele, a produção teatral deve englobar tanto o componente racional, quanto o emocional, sendo a segunda depurada ante a primeira.

⁴⁰⁸ BOAL, Augusto, 1980(b), p. 18.

⁴⁰⁹ Aristóteles, *Poética*, 1449b, 25-30.

sistema trágico de Aristóteles: a *catarse* e, conseqüentemente, a *mimesis*. O primeiro conceito é apresentado quando o filósofo fala de purificação (purgação) das emoções de compaixão e o terror como o resultado desejado da tragédia. Nessa definição, a qualidade da tragédia depende directamente de sua capacidade de gerar essa purgação, um termo médico relativo a uma descarga afetiva com funções terapêuticas. Contudo, tal purificação não quer dizer libertação destas mesmas emoções, já que o espectador pode vivenciar várias vezes a mesma experiência ao repetir o mesmo espectáculo. Seguindo sua explanação sobre o funcionamento psicológico da prática dramática, Aristóteles entendeu que ela segue uma estrutura humana universal, e enraizada nessa natureza, a tragédia tem por finalidade satisfazer certos fins do ser humano. Dessa forma, a natureza humana define quais sejam as boas tragédias, pois estas permitem ao ser humano encontrar o *telos* de sua natureza.

Através da narrativa de ascensão, queda e transformação de um personagem ideal (o herói) a tragédia, por meio da catástrofe, deverá conduzir o espectador ao reconhecimento de seus próprios erros e à purificação de sua *hamartia*⁴¹⁰. Esse personagem distingue-se das pessoas ordinárias, sendo superior a elas, mas não ao ponto de não errar. É exatamente na *falha trágica* dessa personagem que uma cadeia de acontecimentos leva a personagem a vivenciar uma mudança de sorte e sofrer um golpe que altera a condução inicial do drama, podendo levá-la à desgraça profunda, como na tragédia do Édipo Rei, de Sófocles, citado por Aristóteles em sua *Poética*⁴¹¹. É assim que o espectador, vivenciando a dupla trajetória da personagem (primeiro como um caminho de sucesso e depois como um caminho de desgraça) e movido pelo sentimento reflexo de simpatia, experiencia o sofrimento do herói, identificando-se com a personagem ao mesmo passo que mantém seu distanciamento em relação a esta.

A finalidade pedagógica da tragédia não reside num princípio moralizador, do tipo que por meio das narrativas da realização do mito ensina o que não se deve fazer, mas num aprender vivendo, isto é, aprender o que significa o agir em seu modo universal. Assim sendo, a tragédia

não é a imitação dos homens, mas das ações e da vida [tanto a felicidade como a infelicidade estão na ação, e a sua finalidade é uma ação e não uma qualidade: os homens são classificados pelo seu carácter, mas é pelas suas

⁴¹⁰ BOAL, Augusto, 1980(b), p. 50.

⁴¹¹ Aristóteles, *Poética*, 1452a, 24.

ações que são infelizes ou o contrário]. Aliás, eles não atuam para imitar os caracteres mas os caracteres é que são abrangidos pelas ações.⁴¹²

Nessa relação reside o prazer trágico que se realiza num aspecto essencial da natureza humana, que é a tendência congênita para imitar. O conceito de *mimesis* atravessa toda a *Poética*, sendo uma noção encontrada na epopeia, na tragédia, bem como no ditirambo e na comédia. Na tragédia, a *mimesis* é lida diretamente com o viver, realizando-se na ação que comporta em si a boa e a má sorte, isto é, o risco. Há, nesse conceito, dois sentidos que são: a *mimesis* enquanto simulação, no sentido de exibir ou demonstrar algo, e como emulação, no sentido de seguir determinado referencial, como de um mestre, por exemplo. Diferente da concepção de Platão acerca da *mimesis*⁴¹³, em Aristóteles ela não significa uma mera imitação, mas uma reprodução do real capaz de superá-lo, e nessa superação modificá-lo e recriá-lo. Como bem notou Boal, *mimesis é*

recriar esse movimento interno das coisas que se dirigem à perfeição. “Natureza” era esse movimento e não o conjunto de coisas já feitas, acabadas, visíveis. “Imitar”, portanto, não tem nada a ver com “realismo”, “cópia” ou “improvisação”. E é por isso que Aristóteles podia dizer que o artista deve “imitar” os homens como deviam ser e não como são. Isto é, imitar um modelo que não existe.⁴¹⁴

Após a apresentação, mesmo que breve, desses dois conceitos fundamentais da Poética aristotélica, ficamos cientes que, nela, cabe ao espectador o papel de ser passivo. Ele é alvo da *catarse*, gerada nele por meio da *mimesis*; afinal, na tragédia, a *catarse* é o próprio fim da *mimesis*. Por isso que Boal afirma que “Aristóteles propõe uma Poética em que os espectadores delegam poderes ao personagem para que este atue e pense em seu lugar”⁴¹⁵. É essa delegação de poderes que faz com que o sistema aristotélico delimite um distanciamento entre o palco e a plateia, o que acabou por definir uma forma de ser ator e um modo de fazer teatro que nega ao espectador a sua plena humanização como ator-participante. Criou-se, nesse modelo teatral, um muro invisível entre o palco e a plateia num estágio inicial, e entre o protagonista e a massa da cena no aprofundamento dessa cisão. Para o teatrólogo brasileiro, foi a aristocracia quem aprofundou essa cisão por meio

⁴¹² Aristóteles, *Poética*, 1450a, p. 16-22.

⁴¹³ Em *A República*, Platão busca excluir a expressão mimética do estado perfeito por ser essa um desfiguramento da verdade, uma imitação da imitação. Note-se que Platão não condena toda arte poética, mas exatamente a poesia de “caráter mimético” (Platão, *República*, 595a)

⁴¹⁴ BOAL, Augusto, 1980(b), p. 27.

⁴¹⁵ BOAL, Augusto, 1980(b), p. 138.

da transformação dos protagonistas, que “deixaram de ser objetos de valores morais, superestruturais, e passaram a ser sujeitos multidimensionais, indivíduos excepcionais, igualmente afastados do povo, como novos aristocratas”⁴¹⁶. Esse procedimento criou um muro entre os que tem algo a dizer e os que tem algo a aprender, sendo feita a apropriação do teatro pelas classes dominantes com a finalidade de promover a anulação do espírito revolucionário, inconformando a plateia com o modelo de realidade que lhe é apresentado. Sempre haverá, nesse teatro, um falante doador de palavras e um mudo que lhe empresta os ouvidos, aos moldes da pedagogia bancária, o que leva Boal a afirmar que:

Só a transformação do espectador em protagonista impede que o teatro tenha uma função catártica. O espectador que é capaz de um ato liberador, ainda que tenha sido capaz de realizar esse ato apenas na “ficção” que é o teatro, é estimulado a realizá-lo também na vida real.⁴¹⁷

A barreira nascida no sistema trágico-coercivo de Aristóteles começou a ruir com o teatro de Bertolt Brecht, que, mesmo delegando ao personagem o poder de atuar em lugar do espectador, reservou a este “o direito de pensar por si mesmo, muitas vezes em oposição ao personagem”. Contudo, se tal barreira foi combatida, não o foi em plenitude, pois, embora no teatro brechtiano o ator não ignore a presença da plateia, faz dela uma interlocutora com corpo atrofiado. Somente no Teatro-fórum, instrumento do *Teatro do Oprimido*, essa quebra ocorrerá de maneira eficiente pondo por terra o muro da coerção. Boal mesmo demarca a diferença entre o seu teatro e o teatro brechtiano, notadamente quanto à necessidade da ação por parte do espectador:

O que é insuficiente em Brecht é a falta de ação do espectador. Seu teatro é catártico, pois não basta que o espectador pense: é necessário que ele aja, acione, realize, faça, atue. O erro de Brecht foi não perceber o caráter indissolúvel do *ethos* e da *dianoia*, ação e pensamento - ele propõe dissociar e mesmo contrapor o pensamento do espectador ao pensamento do personagem, mas a ação dramática continua independente do espectador, que se mantém na condição de espectador.⁴¹⁸

E ainda:

⁴¹⁶ BOAL, Augusto, 1980(b), p. 14.

⁴¹⁷ BOAL, Augusto. *Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular*. São Paulo: Hucitec, 1980(c), p. 18.

⁴¹⁸ BOAL, Augusto, 1980(c), p. 83.

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. Por isso, eu creio que o teatro não é revolucionário em si mesmo, mas certamente pode ser um excelente “ensaio” da revolução.⁴¹⁹

A aversão de Boal ao modelo aristotélico levou-o a declarar que “o espectador, ser passivo, é menos que um homem e é necessário re-humanizá-lo, restituir-lhe sua capacidade de ação em toda sua plenitude”⁴²⁰. Por isso, a obra de Boal subverteu até mesmo a etimologia da palavra “teatro” (“*thea*”, olhar com interesse; e “*tron*”, donde; ou seja: o local de onde se vê) propondo um teatro sem barreiras entre quem atua e quem assiste. Boal insiste no caráter revolucionário de seu teatro ao afirmar que *thea-tron* “se transforma em arena onde espectadores e atores, assumidos como artistas e cidadãos, fabricam um espetáculo que pulsa em permanente movimento, como a vida: *práxis-tron*”⁴²¹.

Antes de prosseguirmos nosso aprofundamento no estudo da proposta boalina, é importante fazermos uma pergunta: será justa a crítica que Boal faz do teatro teorizado por Aristóteles? Embora creiamos que as críticas que o teatrólogo brasileiro faz à teoria teatral do estagirita são fundamentadas e corretamente expostas, não podemos deixar de pontuar que a maioria delas são derivadas do fato de Boal ter interpretado a *Poética* a partir das demais obras do filósofo, em especial a *Política*. Na leitura da obra aristotélica, Boal ateve-se em especial aos conceitos de felicidade⁴²² e justiça⁴²³, o que nos permite concluir que suas críticas são, em boa parte, exteriores à *Poética*. Dessa forma, mesmo

⁴¹⁹ BOAL, Augusto, 1980(b), p 138-139.

⁴²⁰ BOAL, Augusto, 1980(b), p. 180.

⁴²¹ BOAL, Augusto. *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009, p. 164.

⁴²² Para Aristóteles, o Bem supremo do homem é a felicidade (*eudaimonia*), algo “louvável e perfeito”, sendo “graças a ela que fazemos todas as coisas” (*Ética a Nicômaco*, 1102a, 1-4). Cabe ressaltar que não se trata da felicidade no sentido moderno subjetivista, como um sentir-se feliz, mas num sentido objetivo e demasiado realista, onde feliz é aquele que consegue realizar a atividade (*ergon*) que é própria do humano, atingindo o seu fim último, que é a realização de sua natureza racional. Dessa forma, a felicidade é a “atividade da alma de acordo com a virtude” (*Ética a Nicômaco*, 1098a 16).

⁴²³ Em diversas partes da *Política* e no livro V da *Ética a Nicômaco*, encontramos o conceito de justiça (*dikaiosyne*), que nos remete diretamente ao de *eudaimonia*, isto é, à felicidade que, sendo a finalidade do homem e da pólis, só pode ser encontrada no exercício da vida virtuosa. A justiça, em si, é uma virtude cujo exercício produz e conserva a felicidade. Merece destaque a relação entre justiça, felicidade e vida na pólis. Para Aristóteles, o homem só pode realiza-se plenamente na Pólis, pois nela sua humanidade realiza-se pela cidadania.

acolhendo ou compreendendo as razões de tais críticas, é necessário ser justo com a obra aristotélica, apresentando aqui a sistematização das objeções feitas às críticas boalinas. Afinal, ir além da catarse aristotélica não é, necessariamente, negar a contribuição do filósofo grego, tampouco, como fez Brecht, homogeneizar os saberes teatrais anteriores ao seu teatro político, mas encontrar valor noutra relação entre o atuante e o tablado.

Inicialmente, é importante definir que o foco da *Poética* é, principalmente, a tragédia grega, onde o Estagirita apresenta a descrição e análise da prática teatral existente em Atenas do século IV a.C.. Será a partir dessa análise crítico/descritiva que Aristóteles formulará sua teoria normativa sobre a tragédia grega, chegando a caracterizar o que seja ou não uma boa tragédia. Isso posto, é necessário compreender que Aristóteles centra-se na construção de uma teoria normativa acerca do drama, em específico em seu aspecto psicológico, mas não de sua utilização política (mesmo que tal utilização possa ser deduzida por meio do contexto da obra do próprio filósofo). A sua teoria baseia-se numa concepção de ser humano, de homem, como diria Aristóteles, circunscrito no tempo e no espaço, isto é, sua teoria é acerca do homem grego do período clássico. Assim sendo, os objetivos e a estética do drama grego não se relacionam anacronicamente com as concepções de sociedade e de ser humano idealizadas noutro contexto que não o grego clássico. Baseado nesse argumento, muitos acreditam que se pode criticar o uso contemporâneo da estética aristotélica, mas não se pode atribuir ao Estagirita a criação dessa proposta de uso. Essa é a ideia defendida por Toruño-Haensly⁴²⁴, que chega ao ponto de acusar Boal de cometer erros lógicos ao interpretar a *Poética*. Para ele, ao tratar da estética formulada pelo pai da lógica, Boal cometeu a falácia da generalização indevida ao não contabilizar em seu argumento que Aristóteles concebia que o drama poderia ser crítico de leis e de costumes, portando, não sendo um simples instrumento de manutenção do *status quo*. Dessa forma, embora compreenda e exponha bem as teses aristotélicas, o teatrólogo teria equivocado-se nas conclusões derivadas dessa exposição. Toruño-Haensly entende que faltou a Boal distinguir entre o projeto teórico de Aristóteles e o uso que se fez de sua teoria acerca do funcionamento psicológico do prazer dramático que, por si só, não tem relação com seu uso político, já que a *Poética* traz em si um grande vazio quanto à abordagem política.

Realmente, é inquestionável que Boal não apenas leu a *Poética* com olhos de quem leu a *Política*, mas a leu influenciado pelas leituras críticas do contexto histórico no qual Aristóteles estava inserido, o que tornou sua leitura bastante parcial. No entanto, não

⁴²⁴ TORUÑO-HAENSLY, Rhina, «La catarsis Aristotélica y la política dramatúrgica de Augusto Boal» In: BERISTÁIN, Helena; VIDAL, Gerardo Ramírez (orgs). *El Cuerpo, el sonido y la imagen*. Mexico: UNAM, 2008, p. 379-396.

cremos, como também Boal não creu⁴²⁵, que exista na *Poética* um tal vazio quanto à abordagem política, pois a despeito da intenção psicológica da descrição aristotélica, as tragédias, como salientou Hauser, são “francamente tendenciosas e não pretendem aparentar não serem. Tratam questões da política corrente e giram em volta de problemas, todos eles direta ou indiretamente relacionados com as questões candentes no momento”⁴²⁶. Se não podemos cometer o anacronismo de cobrar de Aristóteles uma concepção política característica do século XX, também não podemos cometer anacronismo igualmente danoso ao isolá-lo do contexto social e histórico ao qual o filósofo não deixou de estar atento, ou então, deslocar a *Poética* do restante do *corpus* aristotélico, ignorando que o autor permanece o mesmo, e que há um trânsito conceitual entre as obras, o que enfraquece o argumento de um erro lógico na crítica de Boal.

Mesmo que não acolhêssemos os argumentos boalinos acerca da catarse aristotélica, não poderíamos deixar de pontuar que o teatro derivado da análise que Aristóteles faz em sua *Poética* possui como elemento fundamental a barreira entre plateia e espectador, que não cai, mesmo que as críticas contrárias a Boal fossem incontestáveis. O contexto social não comportava a ideia de um teatro aos moldes de Boal, até porque nem ao menos comportava a conceituação boalina de democracia. Portanto, podemos salientar que na superação da barreira característica da catarse aristotélica está um dos elementos mais originais do teatro popular proposto desse dramaturgo brasileiro, que é a geração de outro sistema teatral, capaz de ultrapassar o uso político/opressor da catarse e, pautado noutra concepção de democracia e de humano, promover a construção de um palco realmente dialógico. A sua *Poética do Oprimido* é essencialmente uma proposta para libertação, como define o próprio Boal, de forma que “o espectador se liberta: pensa e age por si mesmo”⁴²⁷.

Como explicou Luis Chesney-Lawrence, o “Teatro do Oprimido, devido a sua ênfase teatral como linguagem (para ser falado), mais do que como um discurso (para ser

⁴²⁵ Na introdução de seu *Teatro do Oprimido*, Boal assinala que Aristóteles propõe “a independência da poesia (lírica, épica e dramática) em relação à política”, devendo ser estudadas em separado, isso “porque possuem leis particulares, porque servem a distintos propósitos e têm diferentes objetivos” (BOAL, Augusto, 1980(b), p. 18). No entanto, Boal entende que não basta a declaração de intenções para que a realização siga o curso previsto por ele. Por isso, embora afirme que poesia e política são disciplinas completamente distintas, a própria teorização acerca dos aspectos psicológicos da tragédia parte de uma posição política.

⁴²⁶ HAUSER, Anold. *Historia social de la literatura y el Arte*. Barcelona: Guadarrama/Punto Omega, 1978, p. 114. Para fortalecer seu argumento, Hauser remete-se ao castigo de Frínico por converter a tomada de Mileto em tema de uma peça sem que o tratamento do tema correspondesse à opinião oficial.

⁴²⁷ BOAL, Augusto, 1980(b), p. 181.

entendido), como um processo (a ser desenvolvido), mais que um produto acabado (a ser consumido) devido ao fato de tomar ao oprimido como sujeito mais que como objeto da atividade teatral, supera os limites naturais do teatro como este normalmente é entendido”⁴²⁸. Para entendermos como ocorre essa superação, será necessário compreender dois elementos fundamentais do arsenal estético-político do Teatro do Oprimido: o Teatro-fórum e o Sistema Curinga.

3.1. Teatro-fórum

Mesmo quando inconscientes, as relações humanas são estruturadas em forma teatral: o uso do espaço, a linguagem do corpo, a escolha das palavras e a modulação das vozes, o confronto de ideias e paixões, tudo que fazemos no palco fazemos sempre em nossas vidas: nós somos teatro.⁴²⁹

Em 1973, ano em que participou do já citado programa de alfabetização no Perú, enquanto trabalhava com a técnica *dramaturgia simultânea*, Augusto Boal percebeu a necessidade de quebrar com o domínio do palco por parte dos atores e fazer nascer outra forma de relação da plateia com o palco, a que chamou de *Teatro-fórum*. Na *dramaturgia simultânea*, a companhia de teatro apresentava uma peça contendo um problema ao qual se quer encontrar uma solução. O espetáculo se desenvolvia até o ponto da crise, até o momento em que o protagonista devia tomar uma decisão. Nesse ponto, a peça parava e perguntava-se aos espectadores o que o protagonista deveria fazer. Cada um dava a sua sugestão e os atores, no palco, improvisavam uma por uma, até que todas as sugestões se esgotassem⁴³⁰. Como Boal mesmo define, nessa técnica “os espectadores “escrevem”, simultaneamente com os atores que representam”⁴³¹. No âmbito dessa prática, um fato emblemático marcou a ruptura que deu origem ao *Teatro-fórum*. Uma mulher enganada por seu companheiro decidiu buscar ajuda no teatro proposto por Boal. Até então, o Teatro do Oprimido trabalhava apenas com problemas de cunho social ou econômico junto à plateia. Aceitando o novo desafio, Boal dirigiu os atores para que interpretassem a

⁴²⁸ BOAL, Augusto apud CHESNEY-LAWRENCE, Luis, «Las teorías dramáticas de Augusto Boal» In: *Teatro: Revista de Estudios Culturales / A Journal of Cultural Studies*, v. 26, Nº 26, 2003, p. 47.

⁴²⁹ Trecho da mensagem proferida por Augusto Boal no âmbito do Dia Mundial do Teatro, em 2009, quando recebeu da Unesco o título de Embaixador Mundial do Teatro. Texto acessível no sítio <http://www.world-theatre-day.org>.

⁴³⁰ BOAL, Augusto, 2002, p. 19.

⁴³¹ BOAL, Augusto, 1980(b), p. 144.

narrativa da mulher e no ponto crítico vivido pela protagonista, interpelou a plateia na busca de uma solução. Após a interpretação das muitas opções advindas dos espectadores, uma mulher definida por Boal como “corpulenta” deu a sua opinião: “ela tem de deixar ele entrar, tem que ter uma conversa séria com ele e depois ela pode perdoar”⁴³². Os atores interpretaram a sua versão, mas a mulher manifestava corporalmente uma imensa inconformação com essa atuação que, segundo ela, não representava sua ideia. Diante dos olhares fulminantes da mulher, Boal questionou-a, disse que os atores tinham interpretado exatamente o que ela proporia. Discordando do diretor, a mulher retrucou: “Não foi isso que eu disse. Eu disse que ela devia ter uma explicação clara, muito clara, e só depois, de...po...is..., só depois ela devia perdoar”. Sem saber o que fazer, Boal propôs que ela subisse ao palco e encenasse a solução que achava melhor. Ela aceitou a sugestão e assim Boal narrou o resultado dessa experiência:

Iluminada, transfigurada, a senhora gorda estufou o peito, inflou-se toda e, com os olhos fulgurantes, perguntou: “Posso?” – “Pode!” Subiu no palco, agarrou o pobre ator-marido indefeso, que era apenas um verdadeiro ator e não um verdadeiro marido e, além disso, magro e fraco, agarrou um cabo de vassoura e começou a bater-lhe com toda força enquanto lhe dizia tudo o que pensava das relações entre marido e mulher. Tentamos socorrer o companheiro em perigo, mas a senhora gorda era mais forte do que nós. Finalmente, deu-se por satisfeita, colocou sua vítima sentada à mesa e disse: “Agora que nós tivemos esta conversa muito clara, muito sincera, agora você vai lá na cozinha e pega a minha sopa!!!”⁴³³

Tal experiência demonstrou para Boal que “quando é o próprio espectador que entra em cena e realiza a ação que imagina, ele o fará de uma maneira pessoal, única e intransferível, como só ele poderá fazê-lo e nenhum artista em seu lugar. Em cena, o ator é um intérprete que, traduzindo, trai. Impossível não fazê-lo”⁴³⁴. A partir dessa experiência, o Teatro do Oprimido, que até então representava a ação por meio de atores profissionais, passou a ser, também, teatro-fórum, onde o espectador converte-se em ator. Assim, o teatro boalino passou a incluir em sua pedagogia, de forma mais intensa, a transitividade, a democracia e o diálogo, interrogando o espectador e esperando dele uma

⁴³² BOAL, Augusto, 2002, p. 21.

⁴³³ BOAL, Augusto, 2002, p. 22.

⁴³⁴ *Ibidem*.

resposta, o que gerou um “espaço no qual se possa criar, aprender, ensinar, enfim, transformar”⁴³⁵.

Sendo um teatro-experiência, no Teatro-fórum o processo de criação é mais importante que o resultado cênico, pois “o fórum é o espetáculo, o encontro entre os espectadores, que defendem suas ideias, e os atores, que contrapõem as suas”⁴³⁶. Enquanto se constrói a cena, os envolvidos na atuação, atores e espectadores, conseguem tomar consciência da mecanização do comportamento e por meio de exercícios teatrais e da própria encenação comunitária, na qual os atores não possuem controle, sentimentos e sensações represados podem encontrar espaço de fruição.

Para melhor entendermos essa técnica, vejamos como se estrutura uma seção de Teatro-fórum. Na primeira metade da seção, os atores apresentam por meio da encenação um problema social que Boal denomina como *anti-modelo*, por consistir num modelo de vida não desejado, criado a partir da ótica do opressor. O texto do *anti-modelo* possui um tema único, a opressão, variando consoante as muitas manifestações dessa mesma opressão.

Nessa atuação, o oprimido é impedido de realizar um desejo pautado numa necessidade real, de cunho pessoal ou social. Tanto o desejo quanto as circunstâncias que impedem a sua realização devem ficar claras para todos os envolvidos. O protagonista buscará, sem sucesso, a superação dessa dificuldade, deixando claro os diferentes quereres e os choques existentes no conflito dramático. Ao término da apresentação do *anti-modelo* o conflito não se resolve, antes se acirra ao ponto que a peça termina sem conclusão e o espect-ator⁴³⁷ é convidado pelo curinga⁴³⁸ a resolver o conflito. Enquanto os demais atores ficam congelados, alguém da plateia assume um dos personagens e intervém na ação, buscando a superação da situação de opressão.

Apesar de o conflito ser o motor da cena, a finalidade do Teatro-fórum não é a resolução do conflito, mas o debate estético e ético. De nada adianta uma intervenção autoritária por parte do espect-ator, destruindo o *anti-modelo* e resolvendo a questão. O sucesso dessa experiência teatral está no levantamento de múltiplas soluções para o

⁴³⁵ BOAL, Augusto, 1980(b), p. 34.

⁴³⁶ BOAL, Augusto, 2002, p. 22.

⁴³⁷ No Teatro-fórum, o termo espectador é substituído pelo termo *espect-ator*. O primeiro termo sugere a existência de um ser ativo e outro passivo, enquanto o segundo denota que a mesma pessoa pode assistir ou interferir na ação cênica. Boal não desconsidera a importância da profissão do ator, mas entende que “o teatro é uma atividade vocacional de todos os seres humanos” (BOAL, Augusto, 2002, p. 28).

⁴³⁸ Trataremos do sistema curinga no próximo tópico.

problema, envolvendo efetivamente os atuantes, com pensamento, emoções, corpo e ação, de modo a promover o desvelamento dos mecanismos de poder por meio da problematização da relação opressor e oprimido. É dessa forma que o teatro passa a ser um ensaio para vida concreta, fazendo uso de todas as ferramentas estéticas de que dispõe.

Acerca do *anti-modelo*, ou melhor, da palavra usada para definir a técnica, Boal recebeu muitas críticas, nomeadamente entre os defensores do *psicodrama*⁴³⁹, como é o caso de Ângela Leite Lopes e Fátima Saadi, que tecem duras críticas ao carácter autoritário da expressão *anti-modelo*, entendidas por elas como uma forma de direccionar a intervenção do grupo⁴⁴⁰. Essa, certamente, não é uma crítica a ser desconsiderada, principalmente em se tratando de um teatro que se propõe ser democrático. Em *Stop c'est magique!*, Boal busca oferecer respostas à crítica que se fazia ao uso da palavra modelo.

Outra palavra que pode induzir o espectador, e, portanto, manipulá-lo (quando o que se deseja é exatamente o contrário), é erro. Se informamos ao espectador que o protagonista do nosso anti-modelo cometeu um erro, isso significa que já predeterminamos que sua ação é equivocada. E quem deverá dizê-lo (se for o caso) é o próprio espectador, e não nós. Portanto, para usar as palavras corretamente, devemos dizer que, no anti-modelo, nós temos dúvidas sobre o comportamento do protagonista oprimido.⁴⁴¹

Sendo um teatro participativo, composto por atores profissionais e não profissionais, numa conjuntura com alto grau de improvisação cênica, é necessário fazer a pergunta pela qualidade estética da encenação. Seria esse um ato cênico desprovido de beleza? Haveria espaço, nesse teatro, para recursos como sonoplastia, adereço, cenário e construção elaborada dos personagens?

⁴³⁹ O médico romeno Jacob Levy Moreno desenvolveu uma técnica de “intersecção do mundo subjetivo, psicológico e do mundo objetivo, social, contextualizando o indivíduo em relação às suas circunstâncias. Divide-se em três ramos: a Sociometria, a Sociodinâmica e a Sociatria, que guardam em comum a ação dramática como recurso para facilitar a expressão da realidade implícita nas relações interpessoais ou para a investigação e reflexão sobre determinado tema” (SILVA, Carolina Vieira. *Curinga, uma carta fora do baralho: a relação diretor/espectador nos processos e produtos do espetáculo fórum*. Salvador: Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro, 2009, p. 121), denominada Socionomia. O Psicodrama é, pois, um dos elementos que compõem a *Socionomia*, que usa o teatro para discutir problemas de ordem terapêutica, contudo não tem seu fundamento como um teatro, mas como terapia que usa recursos teatrais.

⁴⁴⁰ LOPES, Ângela Leite; SAADI, Fátima, «Boal: arte útil ou psicoterapia perigosa?» In: MICHALSKI, Jan. *Revista Ensaio / teatro*, nº 4. Rio de Janeiro: Edições Muro, 1981, p. 26.

⁴⁴¹ BOAL, Augusto, 1980(b), p. 147.

Para Boal, a qualidade cênica da ação não apenas é necessária, mas é, inclusive, uma atitude política. Para ele, “o perigo de uma encenação pobre é induzir os espectadores participantes a apenas falar, discutir verbalmente as soluções possíveis, em vez de fazê-lo teatralmente”⁴⁴². Acerca da qualidade estética da atuação, Boal acrescenta que

o importante é que o Teatro do Oprimido seja bom teatro, antes de mais nada. Que a apresentação do anti-modelo seja, em si, fonte de prazer estético. Deve ser um bom e belo espetáculo, antes de ter início a parte do fórum, isto é, a discussão dramática, teatral, do tema proposto⁴⁴³.

Desprover o Teatro do Oprimido de beleza não deixaria de ser parte de uma pedagogia opressora, que nega ao oprimido o acesso à qualidade da experiência cênica. Afinal, o teatro, todo teatro, deve ser capaz de estimular nossa capacidade lúdica e expor seus participantes ao encanto.

3.2. O sistema curinga

No Teatro-fórum, um facilitador, o ator curinga, estimula a participação do público e entra em cena para substituir o oprimido e buscar alternativas para o problema tratado na peça. O curinga atua como uma personagem onisciente e polímorfo que interage na peça explicando, alterando a ação dramática, criando interações entre os atores e os espect-atores, permitindo que o segundo grupo participe na encenação. No exercício de sua função *maiêutica*, o Curinga rompe a parede invisível que separa os dois grupos.

A realidade na qual esse personagem se enquadra é mágica, criada por ele mesmo, na qual os demais personagens adaptam-se. Ele poderá interpretar qualquer papel, inclusive o do protagonista, substituindo-o na ação. Podemos dizer que o curinga possui uma consciência cênica semelhante à do autor, estando acima dos personagens, do espaço e do tempo das cenas, de tal forma que pode reunir em si todas as possibilidades teatrais. É importante salientar que, para actuar como curinga, o ator deve valer-se da interpretação stanislawsiana e seu comportamento em palco deve obedecer critérios da verossimilhança, buscando ser o mais autêntico possível.

⁴⁴² BOAL, Augusto, 1998, p. 324.

⁴⁴³ BOAL, Augusto, 1998, p. 323.

O sistema curinga surgiu num dos maiores sucessos do teatro de Arena, a peça *Arena conta Zumbi*⁴⁴⁴ e foi aprimorado na montagem de *Arena Conta Tiradentes*⁴⁴⁵. Nessa obra, um importante episódio da história brasileira foi rediscutido utilizando-se de uma ótica moderna, de forma que o sistema curinga serviu como uma desorganização do espaço cênico, gerando um caos que permitia a emergência de uma nova estética. Essa técnica recebeu grande influência da ideia de reciprocidade entre educador e educando na pedagogia freireana. Assim sendo, o curinga é, em si, um pedagogo e, como tal, comprometido com a superação do mutismo e do autoritarismo. Contudo, o teatro advindo dessa técnica não é um teatro pedagógico no sentido em que o é o Teatro-propaganda, mas no sentido criativo, já que estimula a reinventar a realidade.

Para fins didáticos, seguindo o modelo do sistema curinga usado nas duas peças citadas, podemos assim sistematizar as características dessa técnica tão importante para o Teatro do Oprimido:

Desvinculação entre ator-personagem. Essa característica assemelha o teatro boalino ao teatro grego, quando por meio do uso de máscaras dois ou três atores se alternavam na representação de todos os personagens. Na peça *Zumbi*, ao invés de máscaras físicas, usava-se “um conjunto de ações e reações mecanizadas dos personagens”⁴⁴⁶ que serviam como uma máscara. A exemplo, o personagem principal, o Rei Zumbi, era representado por uma violência característica, de forma que independente do ator que a representasse, o personagem sempre era reconhecido. O mesmo ocorria com a “aspereza” de Don Ayres, a “juventude” de Ganga Zona, a “sensualidade” de Gongoba, enfim, cada personagem possuía uma máscara que o identificava e se sobrepunha às características pessoais dos atores. Claro que esse tipo de máscara serve para textos maniqueístas como o de Zumbi, mas seria, como reconheceu Boal, incoerente usar tal

⁴⁴⁴ Encenada em 1965, *Arena conta Zumbi* foi escrita por Gianfrancesco Guarnieri e Augusto Boal, com direção de Augusto Boal e cenografia de Flávio Império, Luiz Kupfer, Maria Cecília C. Guarnieri, Maurice Capovilla, Rodrigo Lefèvre e Thomaz Farkas. Contou com música de Vinícius de Moraes e trilha sonora de Edu Lobo e Ruy Guerra. Essa peça teve a missão de sistematizar todas as experiências estéticas desenvolvidas pelo Teatro de Arena. É por isso que nela encontramos aspectos tanto do singular (o realismo) quanto do universal (os clássicos).

⁴⁴⁵ A peça *Arena conta Tiradentes* estreou em 21 de Abril de 1967, tendo como tema a Inconfidência Mineira, vista aqui não em seu contexto histórico original, mas a partir dos acontecimentos da década de 1960, nomeadamente os eventos próximos, anteriores e posteriores, ao golpe militar de 1964. Foi escrita por Gianfrancesco Guarnieri e Augusto Boal, com direção de Augusto Boal, cenografia e figurino de Flávio Império, Iluminação de Orion de Carvalho, trilha sonora de Caetano Veloso, Gilberto Gil, Sidney Miller e Théo de Barros.

⁴⁴⁶ BOAL, Augusto, 1980(b), p. 199.

técnica em peças baseadas em escritos de Proust ou Joyce⁴⁴⁷. Usando as palavras de Boal, o Sistema Curinga elimina “a propriedade privada dos personagens pelos atores individuais”⁴⁴⁸.

Atores narradores. Decorrente do uso das máscaras performáticas, todos os atores interpretavam todos os personagens, o que fortalecia a consciência de grupo, permitindo que todos os atores se agrupassem em uma única perspectiva, a dos narradores, impedindo que a narrativa pertencesse a um personagem apenas e gerando uma “interpretação coletiva”.

Eclecticismo de estilo. A não definição de um estilo gerava o caos estético, pois “dentro do mesmo espetáculo percorria-se o caminho que vai do melodrama mais simplista e telenovelesco à chanchada mais circense e vaudevillesca”⁴⁴⁹. Assim, a peça pode ser realizada a partir de quase qualquer gênero, estilo ou formato, podendo ser realista, simbolista, expressionista, exceto surrealista ou irracional, pois dessa forma se perderia a visão de uma situação concreta, prejudicando a reflexão e o debate.

Música. Para Boal, “a música tem o poder de, independentemente de conceitos, preparar a platéia a curto prazo, ludicamente, para receber textos simplificados que só poderão ser absorvidos dentro da experiência simultânea razão-música”⁴⁵⁰, como se pode notar na peça Arena conta Zumbi⁴⁵¹. Foi com a música de Edu Lobo que essa peça conseguiu denunciar que o tempo da ditadura militar no Brasil era, não apenas um tempo de exceção, mas um tempo de guerra⁴⁵².

O uso de um personagem explicador já era conhecido do teatro mundial, contudo, diferente dessa técnica, o curinga distingue-se por seu caráter despuadorado, exercendo sempre a função de oposição à atuação protagonista, como podemos perceber nas palavras de Boal:

O funcionamento da técnica [explicador] é escondido, envergonhadamente. Preferimos o despuador de mostrá-lo como é e para que serve. A camuflagem

⁴⁴⁷ BOAL, Augusto, 1980(b), p. 200.

⁴⁴⁸ BOAL, Augusto, 1980(b), p. 135.

⁴⁴⁹ BOAL, Augusto, 1980(b), p. 201.

⁴⁵⁰ BOAL, Augusto, 1980(b), p. 260.

⁴⁵¹ O áudio da peça foi registrado no disco Arena Conta Zumbi (Teatro de Arena. *Arena Conta Zumbi*. São Paulo: Fermata, 1968. 1 LP) e pode ser acessado em: http://www.discosdobrasil.com.br/discosdobrasil/consulta/detalhe.php?Id_Disco=DI00864.

⁴⁵² Cf. BOAL, Augusto, 1980(b), p. 260.

acaba criando um “tipo” de personagem, muito mais próximo dos demais personagens do que da plateia: “Coros”, “narradores”, etc., são habitantes da fábula e não da vida social dos espectadores. Propomos o Curinga contemporâneo e vizinho do espectador. Para isto, é necessário o esfriamento de suas “Explicações”; é necessário o seu afastamento dos demais personagens, é necessária a sua aproximação aos espectadores.⁴⁵³

Relacionando-se diretamente com o público, toda vez que a peça tende à abstração e a plateia perde a relação empática com o personagem protagonista, o curinga exerce sua função de “contrapartida” à função protagônica, desempenhando de forma polivalente qualquer dos personagens da cena e sobrepondo-se à limitação do próprio protagonista, quando este fica preso à realidade naturalista. Ele pode adiantar ou fazer regredir qualquer cena, pode criar realidades mágicas, enfim, ele “é mágico, onisciente, polimorfo, ubíquo. Em cena funciona como *menneur du jeu*, *raisonneur*, mestre-de-cerimônias, dono do circo, conferencista, juiz, explicador, exegeta, contra-regra, diretor de cena, *regisseur*, *kurogo*, etc.”⁴⁵⁴.

Com o sistema curinga, Boal fez uma clara opção no que tange à querela em torno da oposição de *personagem-sujeito* e *personagem-objeto*, como exposto por ele na discussão em torno da poética hegeliana e brechtiana. Segundo Boal, Hegel segue Aristóteles ao afirmar que a “ação dramática resulta do livre movimento do espírito do personagem”⁴⁵⁵, de forma que as ações concretas têm a sua origem na subjetividade do personagem. Essa liberdade, desconectada das forças sociais, nos remete aos personagens que “menos sentem as pressões das necessidades materiais”⁴⁵⁶, como os príncipes que, livres da preocupação dos assuntos ordinários, podem exteriorizar livremente os movimentos do seu espírito. Brecht, enquanto teórico do teatro, segue um caminho antagônico ao de Hegel. Para ele “o personagem é o reflexo da ação dramática e esta se desenvolve por meio de contradições objetivas, ou objetivas-subjetivas, isto é, um dos pólos é sempre a infra-estrutura econômica da sociedade, ainda que seja o outro um valor moral”⁴⁵⁷.

No teatro do Oprimido, o curinga tem a sua consciência cênica construída a partir das possibilidades que se montam a cada movimento. A sua liberdade é de outra

⁴⁵³ BOAL, Augusto, 1980(b), p. 267.

⁴⁵⁴ BOAL, Augusto, 1980(b), p. 277.

⁴⁵⁵ BOAL, Augusto, 1980(b), p. 211.

⁴⁵⁶ BOAL, Augusto, 1980(b), p. 110.

⁴⁵⁷ BOAL, Augusto, 1980(b), p. 212.

ordem, por isso, nem está esmagado pelas forças econômicas e sociais nem se vê ilusoriamente como sujeito absoluto. É assim que Boal encontra a restauração da liberdade do personagem-sujeito. Nesse ponto, Boal encontra-se com Henry ao afirmar que a atividade dos indivíduos, sua *praxis*, é criadora de realidade. E se acompanhamos Henry em seu argumento, de que a afetividade é o princípio da ação, então podemos afirmar que a liberdade do curinga não é ideologicamente representacional, como a de um príncipe desprovido de preocupações ordinárias ou de um operário massificado por um conceito objetivante, mas como de um indivíduo afetivo que, sentindo, cria e criando, vive.

Primeiro entrelace: O espaço estético do Teatro da Encarnação.

“Não há vida sem uma carne, mas não há carne sem vida”

Michel Henry⁴⁵⁸

Como se pode bem notar, não foi interesse de Boal criar um teatro de espectadores, mas alterar o espaço cênico, fazendo dele um lugar de expressão do oprimido, de forma que este possa ser um produtor de cultura e de novas formas de leitura da realidade. É dessa forma que o teatro do oprimido se tornou possibilitador de superação do hiato social, permitindo que o cidadão-espectador rompa com o papel passivo e passe a atuar na encenação, buscando, por meio do diálogo e da análise das estruturas, a superação da situação de opressão.

Para Boal, o tablado é um espaço estético natural para o ser humano. É a primeira invenção do ser humano que, no processo de ver-se em situação, “percebe onde está, descobre onde não está e imagina onde pode ir”⁴⁵⁹, o que gerou a tríade composta pelo “Eu observador, Eu em situação, e o Não-Eu, isto é, o outro”⁴⁶⁰. Enfim, o que nasce nessa primeira invenção é a ideia de um espelho imaginário que lhe permite, ao ver-se, perceber o que é, descobrir o que não é, e imaginar o que pode vir a ser. Esse espelho imaginário, anterior a qualquer tipo de espelho usado pelo ser humano, gera um espaço estético, no qual pode superar a situação de objeto e ser sujeito. Nesse espaço, os espect-atores são “sujeito (aquele que observa) de um outro sujeito (aquele que age); permite-lhe imaginar variantes ao seu agir, estudar alternativas. O ser humano pode ver-se no ato de ver, de agir, de sentir, de pensar. Ele pode se sentir sentindo, e se pensar pensando”.

Sendo natural, o tablado foi, contudo, desnaturado ao não permitir que a plateia crie teatro, tornando necessária a deturpação criativa da relação entre o ator e o espectador. Para superar essa desnaturação, seguimos as pegadas de Boal e utilizamos como fundamento o Teatro-fórum e o sistema curinga, por serem ferramentas de abertura do espaço cênico.

⁴⁵⁸ HENRY, Michel, 2001, p. 138.

⁴⁵⁹ BOAL, Augusto, 2002, p. 27.

⁴⁶⁰ *Ibidem*.

Da compreensão do ser humano como um devir, em sua insatisfação e busca por ser mais, como teorizou Freire, nasce a *Estética do Oprimido* e a proposta de um espaço estético onde o tablado compartilhado pode tornar-se lugar de expressão dos seres inacabados. Tendo em mente essa caminhada, nosso teatro nutre-se fundamentalmente da diluição da barreira entre os humanos atuantes, como radicalmente foi proposta por Boal, bem como da ideia de um tablado tido como um espaço democrático, ao qual todos estão convidados, permitindo a luta contra todo princípio de dominação. É a superação do teatro como discurso pré-estabelecido para centrar-se nele enquanto experiência. Assim, seu caráter pedagógico não reside numa dramaturgia pronta, construída e apresentada ao espectador de quem se espera a assimilação de verdades, mas a construção, ou mesmo desconstrução, de uma experiência estética comunitária, onde tanto a barreira entre atores e espectadores quanto a entre protagonistas e coadjuvantes são postas abaixo, para que se consiga viver um palco democrático.

A pergunta não é elemento fundamental apenas da filosofia, mas também o é da arte e, em especial, do teatro. Mais específico ainda, do teatro popular. Já vimos na apresentação, mesmo que sucinta, do Teatro-fórum que sem questionamento não há texto, pois ele é tecido no palco. Quando esse teatro questionador encontra a escola, ou qualquer espaço educacional semelhante, seu tamanho não comporta as estruturas tradicionais das escolas. Disciplinas seriadas, exames descontextualizados e aulas organizadas mecanicamente não permanecem em pé, pois a pergunta é em si é potente para desalojar certezas frágeis. E quando essa pergunta encontra um espaço democrático, da mútua participação dos educandos, onde todos são problematizadores e transformadores do ambiente educacional, a educação se complexifica de tal forma que não há como manter a organização simplista da educação bancária.

O mutismo característico de toda educação antidialógica que busque moldar o ser humano só pode ser superado pela recolocação da pergunta em seu lugar original, que é o início do processo educativo. Em seu julgamento, a arte nos cobra o fim da monotonia dos projectos educativos que dão novas formas ao velho modelo das aulas expositivas, sem, contudo, debruçarem-se na busca pela medida humana. Afinal, não há humanidade na mudez de quem é ontologicamente questionador.

Na simplicidade da citação de Lope de Vega, Boal define o teatro como “Um tablado, dois seres humanos e uma paixão”⁴⁶¹, aprofundando a questão e constatando que o teatro sempre será uma arte vivida entre dois seres, nunca um apenas. Todo teatro será, de uma forma ou de outra, comunitário, de forma que, mesmo no monólogo, o antagonista está implícito, mesmo que fisicamente ausente. Sempre será o encontro do humano com

⁴⁶¹ BOAL, Augusto, 2000, p. 30.

a palavra, não a palavra exógena da pedagogia dos depósitos, mas de uma palavra afetiva, nascida em comunidade, no encontro dos humanos na vida. A palavra encontrada nessa relação dialógica entre os atuentes desse teatro-experiência é carregada de afeto. É palavra historicizada, encarnada, relacional, significada. Nasce no provar da vida, na forma como ela nos conduz ao enredo de si por meio da relação. Como adesão ao tecido da vida. Sem tramas ou dobras.

Há, contudo, um perigo que ronda o Teatro-fórum: o de ater-se ao “fora de”, ao ver o problema projectado no horizonte do mundo, isto é, uma imaginação que torna visível a opressão por meio da encenação. Um exteriorizar da opressão para então, objetivando-a, superá-la. Esse perigo, logicamente, reside na não compreensão das teses do Teatro do Oprimido, pois ele não consiste num teatro para o oprimido, uma encenação sobre a opressão, mas num teatro do oprimido, ou seja, não se trata de trazer à luz o que nos oprime, para então lidar com a representação que fazemos desta opressão por meio de um fórum de opinadores. A encenação não é a apresentação de uma narrativa idealizada, mas deve caracterizar-se pela *verdade cênica*⁴⁶² que só é encontrada na “dimensão de imanência radical”⁴⁶³ própria da vida, numa exclusão da exterioridade, já que a auto-revelação da vida se dá na “ausência deste horizonte transcendental de visibilidade no qual toda coisa é suscetível de tornar-se visível e que denominamos mundo”⁴⁶⁴.

Quando analisamos a *Poética do Oprimido*, vemos que Boal, apoiado em Stanislavski, compreende que toda representação nascida de uma exteriorização, proveniente da ausência de procedimentos internos no próprio ator, resultaria numa pura mecanização da ação, pois seriam encenados sentimentos que não foram vividos e o próprio encenar não possibilitaria a vivência de novos sentimentos. Sem a verdade cênica, o ator estaria preso em si, de forma que sua relação com a personagem se daria apenas até o limite onde esta o afetasse. Quando nos atemos ao representar de uma situação que nos oprime, experimentando-a como algo distante, inscrita no passado, não fugimos à mecanização que nos foi imposta ou que no ato de submissão gerou. Nossa atuação é artificial, sem qualidade, de forma que a construção da personagem será sempre distanciada, num não-estar em cena que tem como consequência a não-libertação. O experimentar de novas possibilidades no Teatro-Fórum não se dá pela via intelectual

⁴⁶² A expressão Verdade cênica, muito comum no teatro de Stanislavski, diz respeito à identificação física e psicológica do ator ou atriz com o personagem, permitindo a ele viver e não apenas simular as circunstâncias imaginárias que compõem a cena. Sua técnica consiste na busca pelo afeto motivador da ação em detrimento de um modelo estanque da ação.

⁴⁶³ HENRY, Michel. *Fenomenologia de la vida*. Tradução de Mario Lipsitz. Buenos Aires: Prometeo, 2010(b), p. 25.

⁴⁶⁴ *Ibidem*.

apenas, mas busca um estar pleno em cena, o que faz com que tais possibilidades sejam expressas em nossa carne, experimentadas de forma holística. Reinventar-se pressupõe viver, e se o ator entrar em cena com sentimentos abstratos, nada acontecerá além da racionalização de possibilidades advindas e recebidas na exterioridade. A falta de verdade cênica na interpretação gera, nos demais participantes do Teatro-fórum, um distanciamento, um não reconhecimento na encenação, e, conseqüentemente, uma procura superficial por superar o *anti-modelo*.

A narrativa da “senhora corpulenta” nos revela que essa encenação deve ser encarnada, de forma que o sofrer, o padecer, a imanência, enfim, o invisível é prévio a qualquer representação acerca do que nos afeta. A sua encenação não foi fantasmática, sem corpo, como uma modalização da imagem da opressão, mas um viver intenso, portanto, irrepresentável do ponto de vista de uma exterioridade, só passível de ser vivido na encarnação da ação. Daí a sua insatisfação diante da encenação dos atores da companhia. Se o Teatro do Oprimido estivesse pautado na verdade do mundo, teríamos a não superação da opressão, pois é exatamente a representação que deve ser destruída. O Oprimido traz consigo uma imagem ideológica, sem a qual não consegue ver-se e quando se vê não se reconhece. Reconhece sim essa imagem que lhe foi doada, sendo, portanto, externa e destituída de realidade. A opressão consiste no estar preso fora de si, preso numa irreidade imaginária; e representá-la, ainda na exterioridade, seria, no máximo, a troca da imagem da opressão pela da liberdade, ou seja, uma projeção por outra. A superação do estado de opressão só acontece quanto o oprimido supera o sistema no qual está inserido, e que lhe nega o encontro da vida em si mesmo. Sem o encontro com a “Inteligibilidade primordial”⁴⁶⁵, que nos dá acesso a nós mesmos e não ocorre sem a prova de si, numa experiência concreta da Vida, não há libertação. A memória emotiva, no palco, já não é memória, passa a ser presentificada, afeto vivido no momento da atuação, pois, como nos ensina Stanislavski:

Não pode haver arte verdadeira sem vida. Ela começa onde o sentimento assume os seus direitos. A atuação mecânica começa onde a arte criadora acaba. Na atuação mecânica não há lugar para um processo vivo e quando este ocorre é só por acaso⁴⁶⁶.

⁴⁶⁵ Contrariando qualquer pretensão racionalista de abarcar a plenitude da verdade, Henry, em sua análise do prólogo joanino, nos apresenta o princípio de inteligibilidade pautada na carne. Um princípio que se orienta pela encarnação de Cristo, no qual “a relação do filho com o Arqu-Filho só compreendida à luz da relação originária do Arqu-Filho com a Vida absoluta” (HENRY, Michel, 1998, p. 119).

⁴⁶⁶ STANISLAVSKI, Constantin. *A Criação de um Papel*. 5º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995, p. 53.

O lugar da atuação libertadora deve ser o presente vivo, não as memórias do passado ou a esperança do futuro. Um presente gerado “com o auxílio do próprio desejo do ator, e proporcionalmente à intensidade criadora do material espiritual que ele possua ou que tenha acumulado em si”⁴⁶⁷. Não é o tempo do mundo, esse tempo objectivo que não é, segundo Henry, em sentido fenomenológico, um fenómeno⁴⁶⁸. Não se busca a representação do tempo objetivo, que já não nos pertence, pois “seria erróneo crer que há uma correlação entre o tempo objetivo e a temporalidade subjetiva, que a uma sucessão objetiva corresponde uma sucessão subjetiva”⁴⁶⁹, essa temporalidade que foge ao plano ex-tático do mundo, de passado ou futuro, mas presença imediata de si mesmo na vida.

A atuação aqui não é a representação do fato, uma situação enquanto objeto, mas o afeto vivido durante a atuação mesma. Entendendo a atuação como afeto, percebemos como, no processo de desenvolvimento da Vida, por meio da autoafecção, “todo poder desemboca em si, tanto o de ver, através dos olhos, como o de compreender, através do entendimento, tanto o de imaginar como o de se lembrar.”⁴⁷⁰

Dessa forma, mesmo quando se recorre à imaginação, a encenação deve buscar a sensação, e essa enquanto *pathos*, pois “esse é o conteúdo da obra de arte - arrancar o conteúdo interior e abstrato, as tonalidades subjetivas, à sua dissolução na percepção objetivista”⁴⁷¹. Pautado no fato de que “nunca ninguém viu o seu sofrimento, a sua angústia, a sua alegria”⁴⁷², a obra do *Teatro da Encarnação* não é um espetáculo acabado, mas um processo centrado na experiência dos atuantes que, como toda a modalidade da vida, é invisível. Sua pedagogia também é invisível, já que não se pode promover um afastamento interior do sofrimento para sobre ele lançar um olhar perscrutador.

Bem sabemos que a afetividade não se mostra, mas experimenta-se. Dessa forma, a representação sempre está atrasada em relação à vida⁴⁷³, de forma que já não será na descrição movida pela transcendência, mas na “narração do *pathos*”⁴⁷⁴, que buscaremos situar a nossa versão do Teatro-fórum. Nesse sentido, o teatro-fórum não será conscientizador por se reduzir a um exercício de debate exteriorizado, mas por ser um

⁴⁶⁷ STANISLAVSKI, Constantin, 1995, p. 35.

⁴⁶⁸ HENRY, Michel, 2004, p. 45.

⁴⁶⁹ *Ibidem*.

⁴⁷⁰ HENRY, Michel, 2012, p. 178.

⁴⁷¹ HENRY, Michel, 2003(c), p. 216.

⁴⁷² HENRY, Michel, 2004, p. 33.

⁴⁷³ HENRY, Michel, 2004, p. 236.

⁴⁷⁴ HENRY, Michel, 2004, p. 313.

espaço de criação, plenamente subjetivo, onde a imaginação não é um torcer da realidade, mas a criação de inéditos viáveis. Nele, os atores criam para viver e a conscientização se dá pela construção dessas novas realidades por meio da *praxis*, e não pela ilusória objetivação da realidade.

A vida é o conteúdo dessa atuação, pois o teatro, assim como toda arte, nasce da própria ação da Vida, em “seu movimento de crescimento, de experimentar mais fortemente a si”⁴⁷⁵. Por isso, ela (a Vida) opõe-se radicalmente à estrutura da transcendência intencional da consciência. “O mundo concreto onde vivem os homens, tomba inteiramente sob as categorias estéticas e não pode ser compreendido senão por elas”⁴⁷⁶. Isso porque essas categorias são puras manifestações das tonalidades da nossa vida afetiva, o que nos permite entender a arte através da noção de força, já que está imbricada no mover-se da Vida. Mover-se que nada mais é que o cumprimento da lei fundamental da Vida, seu autodesenvolvimento, que converte o sofrimento em fruição no crescimento contínuo de seu *pathos*.

⁴⁷⁵ HENRY, Michel, 2012(c), p. 29.

⁴⁷⁶ HENRY, Michel. *Phénoménologie de la vie*. Tome III. *De l'art et du politique*. Paris: PUF, 2003(c), p. 208.

Capítulo II: O corpo, a carne e movimento no teatro de animação

O elemento mais importante do teatro é o corpo humano; é impossível fazer teatro sem o corpo humano

Augusto Boal⁴⁷⁷

No tópico anterior, tratamos de definir teatro enquanto texto inter-relacional e como espaço democrático, onde a pergunta irrompe transformadora, abrindo o ser humano para o *logos* transformador e relacional presente nesse teatro. Mas convém lembrar que o teatro não se compõe apenas de texto. Mesmo um texto relacional não é teatro sem corpos e sem movimentos. Tendo isso em mente, abordaremos, nesse tópico, a principal especificidade do *Teatro da Encarnação* em relação ao Teatro do Oprimido, a saber, a compreensão do boneco/objeto como um duplo do ator. A ideia de um duplo do ator consiste não em acrescentar ao teatro uma outra técnica, mas de compreende-se insatisfeito em atuar sem a animação do objeto. Nesse teatro, o ator e a atriz dividem o espaço e contracenam com objetos, reflexos e projeções da própria imagem, sendo nesse sentido que falamos de um duplo.

O teatro é feito de muitos corpos, e quando os duplos entram em cena encontramos tanto a diversidade de corpos dos muitos bonecos e objetos que nele ganham vida como o do próprio ator-animador, que, no diálogo com o boneco/objeto, tem a percepção do corpo do boneco que, assim como o seu próprio em relação com ele, trabalha a partir de limitações e possibilidades presentes em si e no objeto que anima. Há, em nosso entender, uma pedagogia da relação entre o corpo animado e o do animador, que nos permite a superação da relação abstrata do humano com sua própria corporeidade, por meio do resgate da inteligência do próprio corpo, todo o corpo, e não apenas o cérebro, como salienta Christophe Dejours⁴⁷⁸. Essa pedagogia nasce do movimento, já que é nele que está o centro da relação animista do teatro de animação. É nele que surge a ilusão de um objeto que parece mover-se por si, uma ilusão “despertada pela relação que se cria entre o ator, o boneco e o público”⁴⁷⁹, no diálogo entre a presença e a ausência dos atores em cena, o

⁴⁷⁷ BOAL, Augusto, 1998, p. 16.

⁴⁷⁸ DEJOURS, Jacques Christophe, «Subjetividade, trabalho e ação» In: *Revista Produção*, v. 14, n. 3, Setembro e Dezembro de 2004, p. 29.

⁴⁷⁹ MARIA, Ana Maria. *O ator e seus duplos: máscaras, bonecos, objetos*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004, p. 81.

que nos apresenta possibilidades de pensar o afeto e as trocas simbólicas entre os participantes no chão comum da vida como uma superação do anti-vitalismo, presente na ideia de um saber único (técnico-científico), e a busca pelo saber original da vida.

O boneco não é apenas um reportar-se ao referencial imagético da infância e do convite ao brincar. Nesse teatro, o boneco nos apresenta a necessidade do toque, pois é nele que podemos nos reconciliar com a cadência de nossos corpos, possibilitando o desembaraço que nos permite mexer o boneco de forma natural, segundo nossa própria vivência física. É assim que a mágica de dar vida aos corpos inanimados anima a nós mesmos, nos reconduzindo ao ritmo de nossa corporeidade e rompendo a imposição de um tempo e espaço virtual, desencarnado e sem organicidade, ao qual somos constantemente submetidos na atualidade, quer nas relações que mantemos com o mundo digital quer nas imposições que as abstrações capitalistas impõem ao corpo dos trabalhadores.

No teatro de animação, organicidade é o “estar pleno, vivo, integrado física e psiquicamente”⁴⁸⁰ em cena. Somente dessa forma a energia da manipulação pode conferir significado ao boneco, independente da verossimilhança do movimento. “No teatro de animação parte-se do princípio que cada entrada, movimento ou gesto de um boneco, por mínimo que seja, deve possuir essa qualidade energética”⁴⁸¹, afinal, “é do encontro entre duas energias, a humana e da matéria inerte, que emerge a organicidade do teatro de animação”⁴⁸². Essa superação ocorre na doação constante de vida, feita em mãos e olhos.

Mãos que tocam, levantam braços, fazem mexer as pernas e criam movimentos típicos da vida. Os olhos que se deixam encantar, admirados com a mágica da animação, dizem que o boneco tem vida, chora, ri e tem esperanças. Sem esse duplo encanto, essa dupla encarnação capaz de dar vida ao títere, não teremos o Teatro da Encarnação. Essa doação de vida no boneco sempre ocorrerá nessas duas vias, do toque, mãos que criam a poética do movimento, e olhos, que leem o movimento e transferem ao boneco a vida que vai além das possibilidades técnicas do artista.⁴⁸³

Tendo em vista essa dupla doação de vida, por meio de uma breve apresentação dos corpos dos bonecos/objetos, pretendemos delimitar os modelos de contribuição cênico/pedagógica de cada tipo de boneco/objeto. Sendo o movimento e a imagem

⁴⁸⁰ PARENTE, José, «O Papel do Ator no Teatro de Animação» In: *O Ator no Teatro de Formas Animadas. Móin - Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*, Jaraguá do Sul: SCAR/UDESC, ano 1, nº 1, 2005, p. 115.

⁴⁸¹ PARENTE, José, 2005, p. 116.

⁴⁸² *Ibidem*.

⁴⁸³ SALDANHA, Marcelo Ramos, 2012, p. 30.

elementos fundantes do teatro de bonecos, trataremos da relação didática da atuação com o boneco, em que os limites e potencialidades do corpo do boneco/objeto dialogam com os limites e potencialidades do corpo do ator/manipulador. Diálogo que se dá pela dinâmica formada pela esquiva do boneco em face da manipulação, fruto das características de sua própria concepção e montagem, e das possibilidades técnicas e estéticas nascidas dessa relação, num negar e sugerir do corpo, como se o boneco se negasse a ser apenas objeto e assumisse em sua materialidade a face de um sujeito.

3.1. Teatro de Máscaras

Como afirmou Tiche Vianna, “atrás da Máscara, ninguém se oculta e tudo se revela”⁴⁸⁴. Essa sempre foi a mágica do uso das máscaras no teatro: transpor a identidade do ator, revelando nossas possibilidades, fazendo com que a personagem, representada na plástica desse objeto cênico, se sobreponha à personalidade de quem atua, afinal, “a máscara, como o teatro, amplia conceitos, exagera fatos, amplia a vida, mostra algo além do que apresenta”⁴⁸⁵. Sendo uma linguagem de fronteira, pertencente tanto ao teatro de animação como ao de atores⁴⁸⁶, as máscaras remontam às antigas cerimônias religiosas, quando o objeto cênico da máscara e o atuante tornavam-se um só elemento na cena, presentificando o universo simbólico, dando-lhe forma concreta, já que a animação se dá diretamente no corpo de quem atua, não apenas por meio dele.

Segundo suas formas, podemos classificar as máscaras como sendo faciais, corporais ou parciais. Ainda as podemos classificar segundo seus conteúdos, de forma que sejam neutras, realistas, expressivas ou abstratas. No teatro de animação, as máscaras

⁴⁸⁴ VIANNA, Tiche. *Dramaturgia da Máscara*. Disponível em: <http://www.primeirosinal.com.br> [consultado a 02 de Agosto de 2015].

⁴⁸⁵ AMARAL, Ana Maria. *Teatro de formas animadas: máscaras, bonecos, objetos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996. p. 33.

⁴⁸⁶ Fazemos, nessa tese, uma diferenciação entre o teatro de atores e o de bonecos ou de animação. O primeiro prescinde do uso de objetos cênicos animados enquanto o outro tem seu fundamento neles. No decorrer dos séculos, o teatro de animação e o teatro de atores cresceram juntos, sem o senso de superioridade de um sobre outro. Mas, com a predominância do texto no teatro renascentista, a dramaturgia do boneco perdeu muito em dinamicidade, fazendo com que, no Ocidente, o teatro de animação gozasse de um *status* inferior ao teatro de atores, ficando ligado mais ao satírico e grotesco que ao sensível e poético. Essa mentalidade só começou a ruir com o simbolismo, que valorizou a imaginação em detrimento da lógica, fazendo com que o teatro de animação encontrasse novamente seu espaço de expressão. A partir de então, as novas teatralidades contribuíram para que bonecos e formas animadas invadissem novamente os palcos, permitindo a diversificação do teatro como um todo e o retorno dos corpos animados.

podem ser usadas sozinhas, como acontece no teatro de atores, ou interagindo com outras técnicas de animação, alterando a identidade do manipulador e ampliando o apelo visual do ator em cena, como vemos na figura 2. Nesse uso, ela tanto pode neutralizar a identidade do ator quando potencializá-la.



Figura 2 - Cena de *Amor e Loucura*, do grupo de teatro de bonecos *Mão Molenga*.

Dessa primeira técnica podemos extrair a primeira e fundamental contribuição para o teatro que aqui propomos: a percepção de si e a projeção rumo a outra identidade. No teatro de máscaras, o ator e a atriz vivenciam-se na ambiguidade relacional entre personagem representada pela máscara e sua própria identidade. Em si, essa técnica consiste na aprendizagem de sair de si, ou melhor, sair da *persona* construída socialmente para experimentar-se enquanto possibilidade. Podemos ver nesse viver em possibilidade a autoafecção da vida, num sentir-se a si mesmo que é essência da ipseidade. O *Eu* é relação com a vida, já que “a ipseidade só é possível na vida e nenhum outro lugar”⁴⁸⁷. Esse movimento de experimentação do inédito acontece na interioridade, nada devendo ao que lhe é externo, pois

Todo afetante no mundo e tudo o que nos toca, tudo o que vem a nós não pode fazê-lo senão porquanto esta vinda é, em primeiro lugar, a vinda da vida em si mesma, sua experiência sem limites no sentimento. Eis por que nada de visível nos advém que não seja também um invisível. Como a afetividade constitui a essência da afecção e sua vida oculta faz dela uma vida, o que nós sentimos, determinado cada vez pelo afetante, encontra-se

⁴⁸⁷ HENRY, Michel. «Débat autour de l’oeuvre de Michel Henry » In: HENRY, Michel, 2004, p. 222.

sobredeterminado pela afetividade da vida em nós. Por conseguinte, é a vida que dá conta, de modo cabal, do que nós experienciamos, quer dizer, dela mesma.⁴⁸⁸

Diferente do boneco, cuja interação da-se com mais ou menos distância, a máscara é sempre uma atuação sem a possibilidade da distância, pois acontece diretamente no corpo de quem atua. De pronto, nessa transcendência identitária sem distância, a máscara retira do ator a possibilidade da interpretação realista, pois na materialidade desse objeto estão cristalizadas as informações psicológicas acerca da *persona*. Diferente do que ocorre no teatro de “cara lavada”, no teatro de máscaras as variações teatrais dar-se-ão no corpo e não no rosto. Mesmo a meia máscara (figura 3), surgida na *Commedia dell’arte*, onde metade do rosto é coberta com uma máscara e a outra permanece exposta, capaz, portanto, de comportar outras expressões, o poder imagético da máscara impõe ao corpo o grande papel da atuação. O ator sacrifica o realismo em prol doutra verosimilhança, onde a dinâmica da tensão e do relaxamento no corpo atuante interatua com a máscara enquanto objeto, percebendo-a em si mesmo a realidade de ser possibilidades de expressão. É assim que, ao ocultar o rosto do ator, a máscara lhe dá a revelação de sua corporeidade.



Figura 3 - Cena de *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, interpretada pelo grupo de teatro *Fora do sério*.

⁴⁸⁸ HENRY, Michel, 2010(b), p. 30.

Jair Correia⁴⁸⁹, mascareiro do grupo de teatro *Fora do sério*⁴⁹⁰, explica que a máscara teatral perfeita é composta de faces voltadas para a sombra e outras voltadas para a luz, sendo a dinâmica entre essas duas faces que lhe imprime movimento, dando à máscara utilidade plástica para ser usada pelo ator. Isso faz com que ela, enquanto objeto a ser animado, comporte em si a sua máscara e a sua contra-máscara, o que supera o registro plástico de uma expressividade única. Pelo diálogo entre luz e sombra, a mesma máscara pode rir ou sorrir, conforme o ator a compreende em seu corpo direcionando o foco da atenção para um ou outro aspecto da luz. É por isso que sem corpo a máscara é apenas objeto, perdendo seu potencial teatral.

Na meia máscara, cada elemento suscita uma parte do corpo do ator como salienta Miriam Fontana. A comunicação entre máscara e corpo suscita uma consciência de inteireza corpórea. “As linhas das sobrancelhas podem refletir o movimento dos ombros, as linhas do zigoma podem refletir o movimento do quadril, entre nariz e o cóccix eu tenho uma ligação via coluna vertebral”⁴⁹¹. Será por meio dessa inteireza que o movimento do ator e da atriz é definido nessa técnica teatral. Contudo, o centro desse movimento será o nariz da máscara, que faz, nesse caso, o papel dos olhos como norteador do foco da ação.

Há ainda outra função da máscara: a de revelar estruturas políticas capazes de manifestar-se no corpo. Augusto Boal, ao narrar suas experiências no Chile, cita em sua *Poética do Oprimido* o uso de máscaras e costumes para superar a super-estrutura que, mesmo após a reforma agrária, fazia com que os camponeses continuassem incapazes de erguer os olhos ao falar em direção de pessoas que consideravam superiores. A infra-estrutura havia mudado. Os colonos passaram a donos das terras que cultivavam, mas mantinham a cultura submissa do tempo em que eram oprimidos pelos latifundiários e obrigados a falar com seus patrões sem dirigir-lhes o olhar (tido pelos poderosos como uma falta de respeito). Boal propôs que as máscaras sociais fossem alteradas, de forma a revelar que outras faces da mesma cena pudessem ser vistas e experienciadas existencialmente pelos camponeses. Um exemplo apresentado por Boal fazia uso da imagem do Padre e do confessor, de forma que a cena da confissão fosse encenada quatro vezes. Na primeira, o padre e o camponês são latifundiários. Na segunda, o padre é latifundiário e o confessor é camponês. Na terceira, o padre é camponês e o fiel é latifundiário. E na quarta, os dois são camponeses. Embora o ritual se mantenha, as máscaras se alteram, sendo assim reveladoras de realidades por vezes ocultas ao oprimido. Essa revelação se dá pela troca

⁴⁸⁹ SESCTV; *Teatro & Circunstância. Entre técnicas e estilos: as máscaras*. Brasil, 2010, 53 minutos, DVD. color. son. A partir do minuto 15.

⁴⁹⁰ Mais informações sobre o grupo *Fora do sério* podem ser encontradas no site www.foradoserio.net.

⁴⁹¹ SESCTV; *Teatro & Circunstância*, 2010, A partir do minuto 27.

de máscaras e é potencializada pela figura do curinga. A superação não é dada pela compreensão do papel ritual das máscaras, tampouco pelo entendimento racional da ação do opressor e do oprimido, mas pelo experimentar ser opressor enquanto oprimido, desapegando-se da *persona* que lhe foi estabelecida.

Portanto, temos no teatro de máscaras o desvelar das possibilidades de estar na vida. Tanto do estar corpóreo, como do estar social. O ator percebe-se e a partir dessa percepção posiciona-se, diz quem é e apresenta a sua proposta de realidade. Se “o mundo é o mundo vivido pelo ego”⁴⁹², então as experimentações vivas que a máscara nos permite, seja ela material ou social, nada mais são que a criação de mundo e humanização deste mesmo mundo, de forma que “ele não é um mundo morto, mas com vida, aquela que o ego lhe confere”⁴⁹³.

A máscara na atuação exerce a função de geradora de abertura para que o ator e a atriz lidem com a sua subjetividade, ampliando-se, encontrando-se enquanto humanidade e não como um autômato. Não basta o movimento natural, há que se pensar noutro, há que se criar movimentos. Necessita-se inverter o passo, perceber outra forma de levantar dos braços ou inclinar da coluna, de forma a romper com a máscara consolidada (vícios e outros automatismos da ação) e vestir outra, que o próprio ator constrói para si no exercício do poder que lhe foi doado na vida. Se os olhos já não expressam o olhar, o atuante deverá encontrar outra forma, já não correspondente à antiga mecanização. É esse outro *Eu* que a máscara revela ou cria.

3.2. Teatro de sombras

O Teatro de sombras nasceu no Oriente. Registros antigos, datados de mais de 2500 anos, apontam a Índia, como defende Max Von Boehn⁴⁹⁴, e a China, segundo as pesquisas de Meher Contractor⁴⁹⁵, como *nascledouro* desse teatro. Além desses dois países, registros também antigos foram encontrados na Tailândia, Taiwan e Grécia. Contudo, independente do país de origem, foi no Oriente que o teatro de sombras desenvolveu toda a sua complexidade técnica, tendo como base a ilusão de independência da sombra, a possibilidade do encanto e a leveza proveniente da precisão da manipulação.

⁴⁹² HENRY, Michel, 2007(b), p. 60.

⁴⁹³ *Ibidem*.

⁴⁹⁴ Tese defendida em BOEHN, Max Von. *Puppets & Automata*. New York: Dover Publications, 1972.

⁴⁹⁵ Tese defendida em CONTRACTOR, Meher. *The Shadow Puppets of India*. Ahmedabad: Darpana Academy of the Performing Arts, 1984.

A primeira expressão não-religiosa desse teatro surgiu na cidade de Bursa, no noroeste da Turquia, no século XIII, denominado teatro de Karagöz, um teatro de características satíricas que rapidamente difundiu-se pelos países islâmicos, tentando burlar, ainda que precariamente, a desconfiança de algumas leituras do Alcorão em relação à representação dos humanos e dos animais. Seus textos, disfarçados por uma aparência de inocência e por um humor grotesco, tecia críticas ácidas à sociedade de sua época, numa espécie de teatro político-social. O personagem Karagöz, cujo nome pode ser traduzido como *homem de olhos negros* (do turco *göz*, olho, e de *kara*, negro), era impulsivo, intuitivo e inculto; características que faziam dele um símbolo das forças vitais da sociedade, sendo um personagem-síntese de anseios e temores das classes populares⁴⁹⁶.

No teatro de sombras oriental, podemos ver uma diferença estética entre os modelos de bonecos. Diferença que se manifesta também na forma de manipulá-los. As sombras chinesas são as que possuem mais articulações, consequentemente, mais varetas, podendo ser manipuladas por uma ou até quatro pessoas.

No Teatro de sombras da Índia, Indonésia e Java⁴⁹⁷ o espetáculo é realizado à noite, ao ar livre, fazendo uso de um palco fechado iluminado por lâmpadas de óleo que geram uma luz oscilante que por si só adiciona grande expressividade ao espetáculo. As figuras são grandes e translúcidas, feitas de pele de animais, sustentadas a partir de baixo por uma vareta vertical. Seus bonecos possuem articulações nos braços e nalguns casos nas pernas e sua atuação baseia-se fundamentalmente na impressão da ação e não no preciosismo da manipulação. Nos bonecos sem articulação, a expressão é manifesta pela própria grafia do boneco. O mesmo acontece com os bonecos da Turquia. Contudo, devido à diferença na dramaturgia, as sombras turcas são mais expressivas, contendo articulações nos braços ou nos quadris que enfatizam o caráter irreverente dos personagens.

A partir do século XVIII, provavelmente pela mão dos Jesuítas, o teatro de sombras foi trazido para o Ocidente, mais especificamente para a Europa Ocidental, Itália e França. Com o passar do tempo a sua estética transformou-se, e quando do seu encontro com a fotografia, a cinematografia e toda a curiosidade relativa aos fenômenos luminosos no século XIX, esse espetáculo da imagem abriu-se para novas e particulares poéticas, o que

⁴⁹⁶ É importante destacar a grande variedade de personagens presente nesse teatro. Encontramos no teatro *Karagöz* personagens extraídos da sociedade muçulmana sob o Império Otomano: “os personagens históricos árabes, os ricos, os devotos, os libertinos, as prostitutas, os estrangeiros – o juiz, o médico, o comerciante, etc.–, e toda a gente humilde do povo, como *Karagöz* e seu companheiro *Hacivat*, a dupla inseparável sempre em constante oposição” (BADIOU, Maryse, «Las sombras en la duplicidad del ser o no ser: una visión del mundo» In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 8, v. 9, 2012).

⁴⁹⁷ Ver figura 9, em anexo.

lhe permitiu tanto uma dramaturgia fantástica quanto realista. No teatro de sombras francês, podemos destacar dois períodos. O primeiro refere-se ao Teatro Séraphin, de meados do século XVII, que dirigiu o primeiro espetáculo formalmente direcionado ao público infantil no ocidente: o *Spectacle des Enfants de France*. O segundo com o *Chat Noir* (figura 4), um cabaré situado no bairro boêmio de Montmartre, em Paris, que tornou célebre as performances do Teatro de Sombras no final do século XIX, dirigido principalmente ao público mais intelectualizado, o que deslocou o centro desse teatro da manipulação para o texto. A própria imagem, não sendo articulada, fazia com que as cenas fossem construídas com uma grande variedade de silhuetas, de forma que cada uma delas carregasse em si a cristalização de uma cena, como podemos notar na imagem abaixo. Esse passou a ser um referencial forte para as companhias de teatro ocidentais, que investiram em silhuetas expressivas em detrimento de muitas articulações.



Figura 4 - Exemplo das silhuetas não articuladas usadas no Teatro *Le Chat Noir*.

Nas últimas décadas, devido à inserção de novas tecnologias, muitas companhias de teatro romperam com o já citado anonimato do(a) animador(a), trazendo-o para o centro da cena, mas preservando a fantasia, por meio da introdução de técnicas provenientes de outras linguagens teatrais. Nessa nova forma de animar sombras, tanto o ator quanto a plateia estão no mesmo lado (ver figura 5) da tela, permitindo interações não possíveis no outro método.

Em se tratando dos corpos dos bonecos, podemos dividi-los em dois grupos, os de silhuetas de empunhadura horizontal e os de silhuetas de empunhadura vertical. No primeiro grupo, comum no teatro turco e no teatro chinês, a empunhadura exige que o

manipulador apoie o boneco na tela, pois ele dá sustentação ao corpo do boneco por um bastão colocado na cabeça ou no torço do boneco, podendo existir ou não articulações. Quando as articulações existem, é exigido de quem manipula um senso de equilíbrio muito grande, pois a cada movimento a realidade do boneco pode comprometer-se exatamente pela falta de sustentação da coluna imaginária do títere durante a atuação. No segundo grupo isso não ocorre, pois esses bonecos tendem a ser rígidos de forma que a coluna é o prolongamento da vara que o sustenta, fazendo do boneco uma forma de prolongamento do braço do manipulador.



Figura 5 - Espetáculo *Piccolo Asmodeo*, da Cia. *Gioco Vita*.

Também se pode classificar as silhuetas do teatro de sombra segundo a opacidade do boneco, separando-as em sombras negras ou sombras coloridas. No primeiro grupo estão os bonecos elaborados de madeira, metal, papel cartão ou acetado pintado de negro. No segundo estão os bonecos elaborados com materiais transparentes pintados com tintas que permitam a passagem a luz, que será projetada na tela.

Carlos Angoloti⁴⁹⁸ nos chama a atenção para o fato de os meios de expressão mais populares da cultura contemporânea - o cinema e a televisão -, meios da cultura da imagem, serem também uma forma da cultura da luz. Contudo, o teatro de sombras, mesmo tendo a fonte luminosa como necessidade fundamental, não vê nela seu meio essencial. Sua essência está na sombra em movimento, sendo o contraste entre a penumbra

⁴⁹⁸ ANGOLOTI, Carlos. *Cómics, títeres y teatro de sombras: tres formas plásticas de contar historias*. Madrid: Ediciones la Torre, 1990, p. 58.

e a luz um recurso que dá sustentação à ação. Essa relação entre penumbra e sombra traz aos atuantes o referencial arquetípico da sombra, como bem estudou Carl Jung⁴⁹⁹, o *self* (si-mesmo), esse aspecto desconhecido de nós que se contrapõe à exterioridade da *persona*, o aspecto de nós que é dado na luz. Nisso reside a sua natureza “dupla e contraditória”, pois “situa-se na fronteira entre o mundo real dos objetos e o mundo das oportunidades dos sonhos, enquanto pertencem simultaneamente a ambos”⁵⁰⁰.

Formado por figuras bidimensionais projetadas numa tela por meio de uma fonte de luz, o teatro de sombras tem seu fascínio no contraste entre a penumbra e a luz projetada. Como salienta Amaral, “as sombras mostram-nos a realidade sob um aspecto sutil, transportam-nos a outros níveis”⁵⁰¹. Mas isso ocorre porque algo também nos é ocultado. Por ser um teatro de manipulação por meio de varas, no qual o ator oculta-se na sombra, mantendo sempre seu corpo, incluindo as mãos que manipulam, fora do foco da luz, o primeiro aprendizado dessa técnica consiste na capacidade de projetar seu corpo no corpo do boneco de tal forma que seu corpo fique fora do alcance da fonte de luz. Se no teatro de máscaras o ator necessita aprender como aparecer no palco, no teatro de sombra a sua busca é por ocultar-se, pois o fim está na sombra do boneco e não na sua.

A dinâmica entre o movimento desejado e o movimento possível, bem como o treino e o comando do próprio corpo para assim conseguir comandar o corpo do boneco, permitem ao manipulador perceber-se noutro corpo que não o seu próprio. É o corpo sentido e extenso até o boneco por meio de varas que interessa nesse teatro e não a ideia que temos de nosso próprio corpo. Quando observamos uma animação e diante do encanto promovido pela destreza do manipulador acreditamos poder fazer o mesmo, sem realmente o poder, estamos trabalhando ainda no registro da representação de nós. É o embate entre essa representação de nossas potencialidades físicas e o que realmente somos enquanto capazes de manipular, por exemplo, as quatro articulações de um boneco de sombras chinesas com uma só mão, que nos permite não apenas ver, mas sentir nosso corpo e o corpo animado do boneco. Essa sensação de resistência do corpo do boneco, com suas articulações definidas e possibilidades de movimentos que não se revelam ao olhar, mas apenas ao toque, que nos permite pedagogicamente o encontro com o corpo enquanto potência de movimento.

⁴⁹⁹ JUNG, Carl Gustav. *Fundamentos de psicologia analítica*. Petrópolis: Vozes, 1999.

⁵⁰⁰ PETTER G. apud ANGOLOTI, Carlos, 1990, p. 81.

⁵⁰¹ AMARAL, Ana Maria, 2002, p. 18.

3.3. Teatro de Bonecos e a manipulação direta

O boneco é o termo usado para designar objetos que, representando figuras antropomórficas ou zoomórficas⁵⁰², podem ser vestidos, manipulados com varas, com cordas ou diretamente com as mãos. Sua manipulação pode se dar com ou sem o uso do tablado, por meio de fios, varas ou de forma direta. Nessa categorização, o boneco de manipulação direta destaca-se pela relação entre a ausência e a presença do manipulador, exigindo a complementação que ocorre no olhar do espectador, pois o bonequeiro não apenas é visto, como suas mãos estão diretamente em contato com o boneco, de forma que sem a complementação por parte do espectador a magia da manipulação se perde.



Figura 6- Cena do espetáculo *Tsuna-Yakata*, da companhia japonesa *Yukiza*, criada no século XVI, um bom exemplo do uso das cruzetas tradicionais.

Analisemos cada um dos grupos de manipulação e seus respectivos corpos. Os bonecos feitos para serem vestidos, os bonecos de luva, feitos de tecido ou espuma, são

⁵⁰² Embora o teatro de sombras esteja categorizado como teatro de bonecos, por motivos didáticos, o abordamos em separado, simplesmente porque o nosso interesse nesse teatro é de outra ordem.

manipulados pela mão introduzida no interior do mesmo. Nessa categoria estão o *Teatro de Mamulengos*⁵⁰³, no Brasil, e o *Teatro Don Roberto*⁵⁰⁴, em Portugal. Também existem os bonecos manipulados à distância, por meio de fios ou por meio de varas. No primeiro exemplo, as marionetas ou bonecos de fios são manipulados de cima, suspensos por fios ligados a uma cruzeta de controle⁵⁰⁵, cujo movimento se dá pelas inclinações na cruzeta e por puxões em cordas individuais, como pode ser visto na figura 6. Essa técnica, muito antiga, proporciona uma grande riqueza de movimentos ao boneco, podendo imitar quase todos os movimentos do corpo humano.

Na segunda técnica, dos bonecos de vara⁵⁰⁶, muito tradicional nas ilhas indonésias de Java e Bali, o boneco fica acima do manipulador, sendo suspenso por uma vara que atravessa seu corpo, chegando à cabeça e tendo seus braços movimentados por meio de outras varas menos espessas. Quanto mais complexa for a movimentação do boneco, mais pessoas devem estar envolvidas no processo, chegando a ter vários manipuladores em um só boneco.



Figura 7 - Cena da peça *Senhor dos sonhos*, da Cia. Truks. Um exemplo de como o Bunraku foi adaptado para estéticas tipicamente ocidentais.

⁵⁰³ Ver imagem 10, em anexo.

⁵⁰⁴ Ver imagem 11, em anexo.

⁵⁰⁵ Ver imagem 12, em anexo

⁵⁰⁶ Ver imagens 13, em anexo.

Outra forma de manipular o boneco é movimentá-lo diretamente, sem fazer uso de qualquer aparato como fios ou varas (ver figura 7). Diferente do boneco de luvas, onde também existe a manipulação direta, nessa técnica o boneco é manipulado de fora, sem ser vestido, usando a mesma lógica de manipulação usada por uma criança ao brincar de bonecos. O ancestral do moderno teatro de animação direta é o *Bunraku*, um modo de manipular o boneco surgido no Japão durante o período *Heian* (794-1185) e que se desenvolveu no Período Edo (1603-1868), consistindo no uso de três animadores⁵⁰⁷, divididos por castas de importância, sendo o principal chamado de *omozukai*, responsável por mover a cabeça e a mão direita do boneco, o primeiro assistente chama-se *hidarizukai* e é responsável por manipular a mão esquerda, e por fim, o segundo assistente, o *ashizukai*, manipulará as pernas. Para anular a sua presença no palco, os atores eram ocultados por meio de roupas negras⁵⁰⁸, fazendo do manipulador uma espécie de sombra do boneco.

Acerca da manipulação, há, no teatro de boneco, o desafio de superar a cópia do movimento real do ser humano. Dada a própria complexidade do boneco, seu movimento será sempre hiperbólico. É nesse contexto, de uma estilização da ação humana, que o manipulador deverá buscar ser crível, mesmo sendo irreal. Diferente do teatro de atores, o teatro de bonecos permite que a personagem voe, dobre seu corpo de modo impossível ao corpo humano. Contudo, o exagero deve ser executado dentro de referências que mantenham equivalência à ação humana. Eis o desafio da manipulação direta: manipular crivelmente o boneco sem abandonar as possibilidades que somente ele possui. Nessa busca por uma verossimilhança hiperbólica, o boneco exige a desmecanização do corpo do ator num nível mais amplo que no teatro de atores. Como em todo teatro, deixar de ser apenas corpo para ser corpo expressivo é um dos elementos fundamentais do teatro de bonecos. Somente tornando-se consciente de seu próprio corpo, isto é, ser capaz de perceber-se em movimento, compreendendo a sensação de cada gesto, pode-se, então, imprimir esse movimento ao boneco. Gervais chama atenção para a importância de pensar a consciência corporal enquanto técnica capaz de desembaraçar o ator, onde, por meio da técnica, o ator/manipulador adquire o desembaraço na manipulação, ao ponto que “o boneco se confunde com aquele que o mantém e onde os sentimentos de um são imediatamente

⁵⁰⁷ Inicialmente, o *Bunraku* consistia no trabalho dos *kugutsumawashi*, bonequeiros itinerantes que viajavam pelo Japão apresentando-se em troca de doações. Nesse período, o boneco era manipulado por um só ator, sendo a tradição dos três manipulados introduzida apenas a partir de 1734, quando também nasce a tradição de o mestre bonequeiro ser visto pela plateia, enquanto os dois assistentes permanecem como sombra. Atualmente, são poucas as companhias de teatro que mantêm a tradição de ocultar os atores.

⁵⁰⁸ Ver imagem 14, em anexo.

expressos pelo outro”⁵⁰⁹. Para Gervais, o desembaraço absoluto surge com o “esquecimento dos meios de expressão”⁵¹⁰. A ideia de esquecimento não se traduz numa não percepção de si, mas no fato simples de não pensar o meio de expressão enquanto se expressa. É na repetição e no estudo constante da manipulação, percebendo o caminho de cada ação nos muitos corpos que compõem o ato, que o desembaraço nasce, pois, o ator/manipulador pode, sem preocupar-se mais com a técnica, atuar e encontrar-se com a poética teatral.

Decorrente desse desembaraço, é comum vermos grupos tão preocupados com o virtuosismo técnico e com a construção de bonecos com grande potencial de movimento que obtêm manipulações tão realistas que impressionam pela semelhança entre o movimento do boneco e do ser humano. Contudo, como bem declarou Erulli, “para escrever um poema é preciso dominar a língua, mas também é preciso ter algo a dizer”⁵¹¹. Então, sem conhecer a potência de seu próprio corpo e o que ele tem a dizer, a técnica permanecerá sozinha, sem comunicar algo para além da virtuosidade da manipulação. Eis a dialética presente numa outra consciência do corpo, onde o pensar não delimita a ação, mas é expressão do próprio corpo, e, conseqüentemente, da Vida.

Sendo papel do artista dar a impressão de que o objeto se movimenta por si mesmo, é importante salientar que isso só poderá ocorrer no momento em que o ator for remetido ao seu próprio corpo. Desembaraçar-se é, antes de mais nada, saber-se em movimento, conhecendo a relação entre o poder gestual e o gesto em si. É comum atores/manipuladores, principalmente aqueles que estão envolvidos no processo de fabricação do boneco (os bonequeiros), conhecerem os potenciais de movimento dos seus bonecos, sem, contudo, conhecer seu próprio potencial e, principalmente, o como do movimento, o que lhe permitirá transmiti-lo ao boneco. Sem tal conhecimento, que só pode ser adquirido no corpo, o repertório de ações do boneco será mecânico e mesmo quando há virtuosismo não há transmissão de vida. Tal transmissão, assim como na fábula do *Mestre Gepeto*, é superior à técnica de manipulação e seu aprendizado só acontece na interação com o boneco, quando o ator deixa-se surpreender pelo inanimado que manipula.

⁵⁰⁹ GERVAIS, André-Charles. *Gramática Elementar para Manipulação de Bonecos de Luva*. Paris: Bordas, 1947, p. 3.

⁵¹⁰ *Ibidem*.

⁵¹¹ BRUNELLA, Erulli, «Le dernier pas dépend du premier» In: PUCK. *La Marionnette et les Autres Arts*. N.º 7. Charleville-Mézières: Institut International de le Marionnette, 1994, p. 10.

3.4. Teatro de Objetos e/ou Formas

O homem normal e o ator não tomam por reais as situações imaginárias, mas, inversamente, destacam seu corpo real de sua situação vital para fazê-lo respirar, falar e, se necessário, chorar no imaginário.

Maurice Merleau-Ponty⁵¹²

Todo teatro de animação segue a lógica de que o movimento, a imagem e o brincar fazem esse teatro. Seguindo essa lógica, de movimento e imagem em conjunto com o espírito brincante, muitas companhias de teatro passaram a animar objetos do cotidiano, levando ao extremo o trabalho animista do manipulador. Como se pode ver no trabalho da Cia. Truks ilustrado na figura 8, na qual vários objetos do cotidiano são usados em uníssono para formar a figura de um caranguejo.



Figura 8 - Cena da peça Zôo-ilógico, da Cia. Truks.

Nesse teatro, o animador(a) possui extraordinária liberdade para animar qualquer objeto, pois não há restrições, nem mesmo a necessidade de um boneco construído com finalidades teatrais. Isso faz dele um teatro de bonecos sem bonecos⁵¹³, característico do

⁵¹² MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. 2ª ed. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 152.

⁵¹³ VARGAS, Sandra, «O Teatro de Objetos: história, ideias e reflexões» In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 6, v. 7, 2010.

nosso tempo e da sociedade do século XX, invadida pelos objetos *made in China*, como bem definiram Carrignon e Mattèoli⁵¹⁴. Essa relação entre o teatro e os objetos do cotidiano, faz com que “qualquer que seja a história que conte, o teatro de objeto fala sobre nós, por meio das coisas manufaturadas reconhecíveis por todos. O teatro de objeto fala das pequenas coisas cotidianas. Cada espectador tem uma lembrança pessoal ligada a um certo objeto”⁵¹⁵.

Nesse ramo do teatro de animação, o objeto deixa de ser parte do cenário ou coadjuvante do ator para ser atuante da encenação, sendo até mais potente que o boneco, pois:

enquanto o boneco é construído para ser a personagem, o objeto tem sua utilidade subvertida, criando poéticas que só podem nascer nos olhos de um brincante. Assim, um saca-rolha pode transformar-se, como nas brincadeiras infantis, em uma bailarina ou em um ser alado, um pássaro encantado. Uma chaleira canta como um galo ou um leque aberto anda garboso como um pavão. Enfim, não há limites para a criação de personagens. A liberdade está na poesia e na imaginação que possibilita.⁵¹⁶

Em se tratando de um *teatro brincante*, os objetos permitem uma ampla fruição do imaginário, já que o objeto é matéria exploratória e a dramaturgia nasce dessa exploração. Descobrir é dar sentido aos corpos, independente da existência de um sentido anterior. É assim que copos, chaleiras, garrafas, meias, enfim, qualquer objeto pode ser animado, e ter na atuação sua materialidade cotidiana alterada, assumindo novos significados diante do espectador.

A escolha e a animação do objeto exigem do ator a capacidade de subversão do ordinário e uma disposição de expor uma dramaturgia que sempre será bastante íntima. É por meio de uma associação metafórica que a finalidade do objeto é substituída pela finalidade cênica. Dessa forma, “pela forma e a cor, uma ameixa poderia ser um coração, pelo movimento, um furador de papel poderia ser um sapo, pela função, um martelo poderia ser um personagem rude e violento, pela semântica, um pregador de roupas poderia ser um pregador religioso”⁵¹⁷. Na busca do novo significado para o objeto, não basta um estudo atendo das capacidades metafóricas da forma, cor, utilização cotidiana ou relação semântica. O ator ou atriz deverá aprender a brincar com objetos, tal qual uma

⁵¹⁴ CARRIGNON, Christian e MATTÈOLI, Jean-Luc apud VARGAS, Sandra, 2010, p. 37.

⁵¹⁵ *Ibidem*.

⁵¹⁶ SALDANHA, Marcelo Ramos, 2012, p. 26.

⁵¹⁷ VARGAS, Sandra, 2010, p. 34.

criança, permitindo que as associações brotem do prazer de relacionar-se com o objeto, sob pena de gerar um repertório superficial de combinações que, mesmo sendo lógicas, já não apelam à carne e não geram empatia.

Há, na dramaturgia própria do teatro de objetos e/ou formas, um forte componente autoral, o que faz com que as peças sejam sempre muito pessoais e individuais. A peça sempre está muito atrelada à poética e ao estilo pessoal do manipulador, de forma que se torna muito difícil a criação de textos para esse teatro. A despeito da individualidade de cada interpretação, Vargas nos chama a atenção para alguns aspectos técnicos presentes na animação de objetos. A primeira característica, compartilhada com o teatro de bonecos como um todo, consiste no fato de o ator ter de “ser capaz de direcionar o foco de atenção do público para o objeto, para si ou para o seu jogo com o objeto”⁵¹⁸. O segundo aspecto diz respeito à escolha dos objetos, em específico às famílias de objetos, pois para ela “a utilização de diferentes ‘famílias de objetos’ empobrece o jogo metafórico do Teatro de Objetos, dificultando, sobretudo, a relação entre os objetos utilizados”⁵¹⁹. O terceiro aspecto relaciona-se com a movimentação do objeto, que “deve ser explorada a partir do funcionamento normal, cotidiano do objeto, para que ele nunca deixe de ser, essencialmente, o que ele efetivamente é”⁵²⁰. A atriz exemplifica:

Assim, um rolo de fita crepe deveria rodar, desenrolar-se, ser puxado, mas não deveria voar. Um grampeador pode-se abrir e isto poderia evocar uma boca que se abre. Os grampos que saem dele poderiam ser dentes que caem. Seu barulho poderia parecer ameaçador. E o grampeador poderia ser um jacaré, um lobo, um patrão, um general, um telefone. Mas não poderia ser uma paca, uma minhoca, o Papai Noel, um televisor, uma panela, por não reconhecermos nada no seu funcionamento ou movimento normais que o associe a estas ideias ou figuras. Tomando outro exemplo, um martelo poderia ser um ditador, mas não poderia ser uma pomba.

É na exploração dessas regras que nasce uma poética cercada de um espírito brincante, cheio de metáforas que convocam os participantes da peça a questionarem como as identidades são construídas e as formas como elas podem ser subvertidas.

⁵¹⁸ VARGAS, Sandra, 2010, p. 36.

⁵¹⁹ *Ibidem*.

⁵²⁰ *Ibidem*.

Segundo entrelace: O encontro com uma carnalidade brincante

Necessitamos hoje uma nova cultura para um mundo novo. Por que não? Mas, uma cultura não se fabrica, não se constrói como um computador. Ela vem de longe, ela está lá desde sempre, incluída na vida como o logos que ela carrega em si desde o princípio, como a vontade de viver, de se revelar e de realizar a si mesma - como esta atividade primordial de autotransformação e de autocrescimento, que não é senão um com ela e que se denomina “trabalho”.

Michel Henry⁵²¹

As experiências educacionais ainda hegemônicas nas sociedades ocidentais pautam-se num saber desencarnado, ou seja, educam em desconsideração do corpo. Essa é uma educação que segue a “substituição do sensível pelo inteligível”⁵²², como a operada por Galileu. Assim, se entendemos que o “modo como vivemos o corpo é o modo como habitamos a carne”⁵²³, percebemos que a educação a que está submetida a esmagadora maioria de nossas crianças é completamente desencarnada e fantasmática. Esta é uma pedagogia incapaz de perceber que o ato de sentir é, em si mesmo, um puro poder⁵²⁴. Por não compreenderem o sentir, não compreendem o poder do corpo, e assim educam para outro fim que não o da Vida. Quando essa escola desencarnada pensa o corpo, o pensa enquanto coisa, como uma matéria corporal reduzida a um objeto de estudos, como acontece na exterioridade das ciências biológicas, por exemplo. Esse corpo físico, composto de músculos, tecidos e terminações nervosas, só é capaz de tocar e sentir o que lhe rodeia por ser ele também uma carne. Quando desencarnado, tornado coisa, pode até ser explicado e dissecado, mas nunca sentido, sob pena de se perder a objetividade, “a maior inimiga da vida”⁵²⁵.

⁵²¹ HENRY, Michel, «Réinventer la culture» In: *Le Monde des Débats*, nº 11, Paris, set., 1993, p. 4.

⁵²² HENRY, Michel, 2001, p. 134.

⁵²³ FERREIRA, Maristela Vendramel, «Michel Henry e os problemas da encarnação: o corpo doente» In: *Revista Psicologia USP*, v.26, nº.3, São Paulo Set./Dec. 2015, p. 352.

⁵²⁴ HENRY, Michel, 2007(b), p. 120.

⁵²⁵ HENRY, Michel, 2012, p. 70.

Para ser resposta a essa realidade, compomos um teatro da superação dessa relação de adoecimento da vida. Entendemos que é na inter-relação entre a carne e o brincar (consequente desta) que ocorre a libertação. Uma libertação mais profunda que a operada no nosso primeiro entrelace.

O Teatro da Encarnação, como já pudemos notar nessa tese, é uma forma de manifestação de teatro popular e, como tal, no seguimento do Teatro do Oprimido, “não é o teatro para o oprimido: é o teatro dele mesmo. Isto é, não é o teatro no qual o artista interpreta um papel de alguém que ele não é: é o teatro no qual cada um, sendo quem é, representa seu próprio papel, organiza e reorganiza sua vida, analisa suas próprias ações, e tenta descobrir formas de libertação”⁵²⁶. É como um teatro democrático por definição e práxis que o Teatro do Oprimido se tornou a grande árvore da qual nossa experimentação teatral será um ramo. Um ramo que aplica as ideias boalinas ao teatro de animação, criando, assim, novas demandas e novos problemas a serem resolvidos, contudo, também, novas possibilidades de se sentir/pensar a libertação. De entre essas possibilidades está a de tirarmos o pó dos nossos antigos companheiros de infância para voltarmos a animar bonecos e vivenciar na dinâmica dos corpos animados e dos corpos animadores a dialética da vida que se doa.

É na atuação dos corpos livres no palco democrático que buscamos ultrapassar a construção abstrata acerca da educação, o que nos permitiu abrir portas para compreendê-la em sua multiplicidade de experiências e construções, onde o diálogo, a partilha e o afeto podem ser entendidos como caminho para a aquisição de saberes. Nesse caminho, conseguimos romper com a relação conteudista que amarra o educador ao doentio processo industrial de transmissão de informações apenas, pois é mediado pelo *pathos* que os humanos se encontram, e entre si se educam, desenvolvendo os poderes de si.

Sabemos que não há *pathos* sem um corpo para experienciá-lo, afinal “a subjetividade só se experimenta na singularidade irreduzível de uma encarnação, de um corpo particular e de uma corporeidade absolutamente única”⁵²⁷. Assim sendo, para explicarmos como das técnicas do teatro de animação pode nascer uma experiência que além de estética seja pedagógica, vamos retomar às ideias de Henry em sua fenomenologia do corpo. Nesse segundo entrelaçar teórico, perceberemos como o movimento dialógico do corpo do ator e do corpo do boneco, na doação de vida do primeiro ao segundo, permite-nos um experimentar pedagógico da Vida, isto é, quando compreendemos a indissociabilidade entre a subjetividade e o corpo, somos reconduzidos aos saberes da vida tal como eles se nos dão: no corpo. Isso compõe um caminho que a pedagogia posta em

⁵²⁶ BOAL, Augusto, 1980(b), p. 25.

⁵²⁷ DEJOURS, Jacques Christophe, 2004, p. 29.

prática em grande parte das nossas escolas tem menosprezado, e não só, tem também caluniado.

Se penso o movimento, projeto-o, mas não o realizo, então não há movimento. Pode-se imaginar e até esquematizar a atuação perfeita, mas só o corpo nos pode oferecer a experiência de sentir o movimento, de moldar-se e adaptar-se no processo de manipular o boneco ou equivalente. Esse pensar isolado, fruto da decisão de tomar o conhecimento intelectual como “fonte e domínio da verdade”⁵²⁸, inscreve-se no âmbito da *representação da ação*, mas não do movimento, já que “o pensamento do movimento não é o movimento”⁵²⁹. Esse se dá na imediatez da novidade da ação, tendo o pensamento como um tempo segundo (derivado). É nesse tempo primeiro da ação que nasce o corpo do boneco, pois, sem a carne do manipulador, o boneco é apenas objeto com potencial de corpo, nada mais. É no corpo subjetivo do ator/atriz que o boneco recebe *anima*. Por ser sentido por uma subjetividade, “ali onde esta se sente a si mesma em sua afetividade”⁵³⁰ o boneco é acolhido no universo de significação afetiva do ator/atriz, já que, sendo objeto, o boneco nada sente, nem a si mesmo, e sua ação insere-se na ação de quem o manipula.

É assim que, ao realizar a manipulação do boneco, desfaz-se a dicotomia mente/corpo, pois há nesse ato apenas o *eu*, em sua inteireza, imerso em seu poder de atuar. Mesmo sendo, como pontuou David Rodríguez, “a parte de mim mais semelhante ao mundo”⁵³¹, o corpo, o nosso corpo, não é externo à nossa subjetividade, não nos transcende como um fora de nós mesmos, mas é vivido em sua interioridade e exterioridade, como bem explica Michel Henry:

Pois, de um lado, vivo interiormente esse corpo, coincidindo com ele e com o exercício de cada um de seus poderes: eu vejo, ouço, cheiro, movo mãos e olhos, tenho fome, frio, de tal modo que eu sou esse ver, esse ouvir, esse cheirar, esse movimento, essa fome, que eu me precipito inteiro em sua pura subjetividade, a ponto de não poder me diferenciar deles - fome, sofrimento, etc. - em nada. De outro lado, e ao mesmo tempo, eu vivo exteriormente esse mesmo corpo por ser capaz de vê-lo, tocá-lo, representá-lo a mim mesmo como objeto, realidade exterior próxima aos outros objetos.⁵³²

⁵²⁸ HENRY, Michel, 2007(b), p. 155.

⁵²⁹ HENRY, Michel, 2007(b), p. 98.

⁵³⁰ HENRY, Michel, «Théodicée dans la perspective d’une phénoménologie radicale» In: *Phénoménologie de la vie*. Tome IV. *Sur l’éthique et la religion*. Paris: Presses Universitaires de France, 2004, p. 88.

⁵³¹ RODRÍGUEZ, John David Barrientos, «Las bases del lenguaje. Posibilidades de la corporalidad en Michel Henry» In: *Studies in Language*, n. 31, Yokohama: Kanagawa University, 2008, p. 95.

⁵³² HENRY, Michel, 2012(c), p. 14.

A dialética da manipulação de bonecos situa-se nessa relação desse duplo aparecer, entre o corpo sentido, subjetivo, e o corpo objetivo, tal como aparece no mundo. Fruir no movimentar do boneco é encontrar-se com nossa corporeidade em seu sentido mais originário, de uma carnalidade que encontra sua essência na vida, pois o duplo aparecer não significa o convívio pacífico de duas realidades, mas dois ângulos de uma só realidade: a da carnalidade. De forma que o centro não está no mundo (em sentido henryano), mas na vida e seu aparecer fundamental. Ao falarmos de duas faces, compreendemos que o aparecer no mundo, embora secundário, é real e não deve ser negligenciado, sob pena de cairmos numa gnose. O que se deve ter claro é que os poderes do corpo se revelam a si mesmo antes de ser manifestos no mundo. Essa “revelação original do corpo a si mesmo é precisamente a vida. Há pois um *Arqui-corpo*, uma corporeidade pathética na qual o corpo se experimenta a si mesmo imediatamente, enquanto corpo vivo, antes de referir-se ao mundo”⁵³³. Sem essa corporeidade pathética, que põe o nosso corpo diretamente em possessão de si mesmo, em cada um de seus poderes, não seria possível o aparecer no mundo.

Sem perder-se numa carne desencarnada, o nosso teatro busca no sentimento de esforço, como teorizado por Henry a partir de seus estudos de Maine de Biran, os dados acerca dos muitos corpos dos bonecos e da manipulação destes, ao passo que se mantém aberto para o segundo movimento da *representação submetida ao devir* (que falaremos a seguir). Barbaras bem definiu o sentimento de esforço como “a revelação de um termo que lhe resiste. Esse termo resistente não é acessado pela representação, pois ele não é um objeto que se revelaria por algo suscetível de se opor ao esforço, o que viria a separar a consciência do seu próprio movimento”⁵³⁴. A partir dessa definição, nos perguntamos: que dramaturgia pode nascer a partir dessa relação de esforço? Como essa consciência de si, relacional como é, consegue promover na atuação brincante uma pedagogia do invisível, no sentido de não estar presa à verdade do mundo, mas aberta a verdade da vida?

Para compreendermos como essa doação da vida na carne pode ser percebida por meio do movimento e da relação de esforço entre o ator/animador e o boneco/objeto, recorreremos a ainda outro conceito henryano, o de arquipassibilidade, já trabalhado na segunda parte dessa tese. Esta passividade radical, fundamento de toda afetividade, manifesta como um dom, que não nos cobra condição ou pré-requisito, é portadora de um *conatus*, usando a linguagem espinosiana, um *logos* que se desvela no corpo, gerando, na dialética do ativo e passivo, a nossa ipseidade. Sendo a afetividade, como definiu Henry,

⁵³³ HENRY, Michel, 2005, p. 89.

⁵³⁴ BARBARAS, Renaud apud KANABUS, Benoît, «Le concept de corpspropiation chez Michel Henry et Christophe Dejours» In: *Revista Humanística e Teologia*, 2014, p. 101-113.

a “essência originária da revelação”⁵³⁵, é ela o *a priori* da consciência, onde a consciência é consciência de si, pois toda afeição é auto-afeição. Isso nos permite concordar com Florinda Martins que, baseada em Henry, afirma que “a relação dos seres humanos entre si passa pela relação de cada um com a vida”⁵³⁶.

Para Henry, toda comunidade é uma comunidade de vivos, isto é, a vida é essa realidade única e essencial da comunidade e de seus membros. Realidade esta que é doada aos membros na auto-doação da vida, na prova imediata de si, sem distância, de modo que a auto-doação da vida é um dar-se a si mesma, de forma que o que ela dá de si jamais está separado dela, por pouco que seja⁵³⁷. Esse chão comum, ou como diria Henry, esse lençol de água afectivo subterrâneo do qual todos bebemos, “mas sem o saber, sem se distinguir de si mesmo, nem do outro nem do Fundo”⁵³⁸, que nos permite compreender que a intersubjetividade não está fundada numa relação entre egos, mas na relação dos vivos com a Vida. Esse fundo comum faz com que os indivíduos nunca estejam isolados, pois somos atravessados pela vida e pela sua pulsão, de forma que a força da Vida nos empurra em direção do outro, constituindo, assim, o fundamento de toda comunidade concebível⁵³⁹.

A essência de toda comunidade é vida, e esta enquanto afetividade pura, enquanto experimentar-se a si mesmo. Como afirma Martins, “o corpo encerra uma alteridade que pode ser reconhecida no exercício dos poderes do meu corpo e é irreduzível a qualquer uma das minhas determinações sobre ele”⁵⁴⁰, afinal, “nele reside a possibilidade última, não apenas de cada Si vivo, mas do ser-com o outro, de todos os Si(s) - presentes, passados e futuros”⁵⁴¹. Esse corpo sensível, que a psicanálise chamará de corpo erógeno⁵⁴², é o que atua no palco do Teatro da Encarnação.

Mas como essa vida, que vem a nós como *pathos*, numa afetividade originária não passível de ser apreendida pela via da representação isolada, nos pode promover efetivamente comunhão? Não seria mais lógico pensar que, mesmo havendo um chão

⁵³⁵ Cf. HENRY, Michel. *L'Essence de la manifestation*. IV seção, “L'affectivité”. Paris: P.U.F. p. 573 a 862.

⁵³⁶ MARTINS, Florinda, 2002, p. 152.

⁵³⁷ HENRY, Michel, «Eux en moi: une phénoménologie » In: *Phénoménologie de la vie*. Tome I. *De la phénoménologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 2003(b), p. 199.

⁵³⁸ HENRY, Michel, 2009, p. 231.

⁵³⁹ Cf. HENRY, Michel, 2009, p. 232.

⁵⁴⁰ MARTINS, Florinda, «O que pode um corpo? Apresentação do projeto» In: MARTINS, Florinda; PEREIRA, Américo, 2010, p. 15.

⁵⁴¹ HENRY, Michel, «Prefácio» In: Florinda Martins. *Recuperar o Humanismo: para uma filosofia da Alteridade em Michel Henry*. Parede: Principia, 2002, p. 8.

⁵⁴² DEJOURS, Jacques Christophe, 2004, p. 29.

comum, ao invés de comunhão, esse sentir-se sentindo próprio da carne conduziria os membros do grupo a uma experiência solipsista, onde o outro é apenas um corpo que nos dá acesso à nossa própria carne? Buscaremos a resposta para essas questões no uso da técnica do Curinga, que o *Teatro da Encarnação* toma de empréstimo do vasto leque de possibilidades técnicas do teatro boalino. No *Teatro da Encarnação*, de acordo com a encenação, o curinga é exercido por um boneco, que pode ser animado por vários atores. Dessa forma, não se trata de um ator em si, mas de um boneco/personagem que exerce o papel de curinga na cena. Essa mudança potencializa esse sistema boalino, permitindo um novo aspecto da relacionalidade no espaço teatral e impedindo a verticalidade que pode ser proveniente da ideia de que só o adulto exerce o papel de mediador. Sendo o curinga um boneco e não uma pessoa, crianças e adultos podem exercer o papel a partir de suas necessidades relacionais, mantendo uma dinâmica dialógica própria desse teatro. Essa relação ganha ainda mais eficácia comunitária quando se trata da técnica do *Bunraku*, que em si é uma manipulação coletiva. Dessa forma, o Curinga, que em si é “um do grupo” passa a ser um grupo em meio ao grupo. Mas não um grupo que cartesianamente organiza o debate, mas uma coletividade criadora, que, por meio da brincadeira, experimenta, lançando-se na vida por meio da atuação.

Partindo da ideia de que tudo nos conduz à vida, já que nada nos é dado fora dela, encontramos nessa atuação comunitária uma ética do movimento, onde aguardar, avançar, respirar e cadenciar a respiração, contrair e relaxar músculos, são atos intersubjetivos. Nesse palco compartilhado, a técnica do *Bunraku* permite que esse sentir-se sentindo próprio da carne não conduza os membros do grupo a uma experiência solipsista, onde o outro é apenas um corpo que me dá acesso ao meu próprio. No movimentar o boneco, o corpo do outro não nos é indiferente, uma coisa material apenas, mas é pleno de subjetividade, semelhante ao que descobrimos em nós. Seus gestos e seu olhar estão plenos de qualidades sensíveis, de tal forma que se apresentam cheios de intencionalidade e poderes, de forma que, no outro, sentimos um *Eu*. Poderíamos concordar com a hipótese solipsista se, por ventura, o *Teatro da Encarnação* fosse centrado na manipulação apenas, isolada na relação entre os manipuladores e os bonecos. Até mesmo nessa relação, para bem da verdade, o solipsismo só seria possível se ignorássemos a doação da vida, que não nos desconecta dos demais humanos, mas revela-nos constantemente que somos vivos na Vida. Mas o nosso teatro é essencialmente comunitário, permeado por valores intersubjetivos, de tal forma que o fechamento do humano em si mesmo não pode ser considerado como uma finalidade, mas como uma deformação, já que seria o isolamento do indivíduo diante do *pathos-com* que nos constitui. Somente no aprofundamento absurdo da *ilusão transcendental do ego* poderíamos encontrar alguma explicação para o encaracolamento solipsista no *Teatro da Encarnação*.

No intento de buscar uma pedagogia da manipulação, o *Teatro da Encarnação* conjuga o lúdico com os saberes da carne, pois o lúdico em si é um saber da carne. Vimos como cada técnica implica numa busca dialógica do ator pela linguagem do seu corpo com o corpo do boneco/objeto, bem como com o corpo dos demais atuantes em cena. Esse processo é tão intenso, que se forma uma pedagogia do corpo no processo mesmo de atuar com o boneco/objeto. Mas, por mais difícil que seja o domínio da técnica em si e da aprendizagem das potencialidades dos corpos envolvidos, o teatro da animação não pode prescindir da brincadeira, pois o esse é o elemento fundamental de qualquer teatro encarnado. Assim sendo, o *Teatro da Encarnação* é, essencialmente, um teatro brincante, que encontrou no teatro de manipulação, tanto de bonecos quanto de objetos, sua maior expressão, por ser esta a manifestação cultural que mais similaridade guarda com o simples ato de brincar.

Sendo o teatro de animação um gênero teatral que inclui bonecos, formas, objetos e sombras na cena, gerou um modelo de atuação que remonta ao tempo em que o *homo religiosus*⁵⁴³ e o *homo ludens* congregavam, de forma que máscaras e objetos animados tinham o poder de fazer com que pessoas comuns abandonassem seu *status* ordinário, transformando-se em animais sagrados ou espíritos, alterando criativamente as relações que tecem com a vida. Acerca da relação entre o ordinário e o extraordinário na hierofania do objeto, Mircea Eliade explica que:

um objeto qualquer torna-se outra coisa e, contudo, continua a ser ele mesmo, porque continua a participar do meio cósmico envolvente. Uma pedra sagrada nem por isso é menos uma pedra; aparentemente (para sermos mais exatos, de um ponto de vista profano) nada a distingue de todas as demais pedras. Para aqueles a cujos olhos uma pedra se revela sagrada, sua realidade imediata transmuda-se numa realidade sobrenatural. Em outras palavras, para aqueles que têm uma experiência religiosa, toda a Natureza é suscetível de revelar-se como sacralidade cósmica.⁵⁴⁴

São os olhos do atuante que tornam extraordinário um elemento ordinário, por meio da capacidade lúdica presente no ato de brincar, ainda que seja esse um brincar

⁵⁴³ O historiador romeno Mircea Eliade fala do ser humano como um ser essencialmente religioso, de forma que o atual “homem não religioso” pode ser entendido como descendente do *homo religiosus*. O primeiro não consegue fugir à influência do seu antepassado, que, constituinte de seu ser, influencia a sua forma de ver e se relacionar com o mundo. Assim sendo, o *homo religiosus* manifesta-se em nós no sentimento de sacralidade, nessa capacidade de dar ao profano um sentido sacro. Acerca dessa questão Cf. ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, e ELIADE, Mircea. *O Xamanismo e as Técnicas Arcaicas do Extase*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

⁵⁴⁴ ELIADE, Mircea, 1992, p. 13.

sagrado. É no lúdico, nesse elemento inato ao ser humano, que encontramos o componente fundamental da cultura, de forma que, como escreveu Huizinga, “é possível negar, se se quiser, quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, o bom, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas não o jogo”⁵⁴⁵. Por isso, buscamos um teatro onde a dramaturgia submetesse ao brincar, como já vimos, na ideia de um *teatro não espetacular*, e onde a plasticidade do boneco serve também como convite ao lúdico. A figura do boneco/objeto abre portas para a escuta da hermenêutica lúdico/sincrética da criança, de forma a subjugar o utilitarismo ao prazer da experiência estética.

É nas mãos e olhos de ambos os atores, criança e adulto, que o movimento nasce e com ele a libertação dessa realidade desumanizante, coisificadora, que, fazendo do oprimido objeto, o conduz a ser “menos”. É assim que a realização da vocação histórica e ontológica do ser humano, que é ser mais, toma a forma de libertação ideológica, permitindo que daqueles que encontraram na mudez sua única expressão encontrem-se agora como inventores de novas possibilidades para a existência.

É no brincar que encontramos outra forma de representação. Não o instrumento da barbárie, que “ao tentar apreender o ser da sensação, apenas opera o seu deslocamento, buscando nas ideias ‘correspondentes’ uma representação que não guarda nenhuma relação com a subjetividade de experimentar a si mesmo, com a vida”⁵⁴⁶, mas a representação tomada como incompleta, enquanto parte do devir criativo, como a que se faz presente tanto na arte quanto no jogo. Esse é um modo de representação que não perde seu vínculo com a vida, pois também não perde o contato com a praxis transformadora do devir humano. É verdade em movimento, uma representação como movimento segundo que precede o constante retorno ao movimento vivo que lhe dá sentido.

Quando não perdemos de vista o seu caráter secundário, por isso sempre precedido dos saberes da vida, não caímos na armadilha de nos prendermos ao que “se mostra” como *uma forma única de acesso às coisas e ao ser*, pois a cisão entre vida e representação está no esquecimento de seu caráter secundário, que faz com que, fruto do esquecimento das *determinações fenomenológicas fundamentais da vida*, construamos uma ideia que abraça o mundo, numa representação deslocada do afeto. Se a alienação é “a condição de toda a manifestação possível e elemento constitutivo desta”⁵⁴⁷, a sua atualização é

⁵⁴⁵ HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1999, p. 6.

⁵⁴⁶ HENRY, Michel, 2012, p. 72.

⁵⁴⁷ HENRY, Michel, 1990(b), p. 891.

fundamental dentro do processo de manter a representação na constante dinâmica da Vida.

A irrerealidade da representação consite na ideologia que a toma por pronta, numa separação entre consciência e Vida, entre vida e pensamento, de forma que um princípio objetivo substitui o da fruição, desnaturando a imagem. A representação, tomada em si, isolada, sempre será incompleta e incapaz de falar da vida, contudo, quando engendrada no movimento vivo, essa representação não é mais fantasmática, pois não prescinde do corpo, mas manifesta-se como força criadora e não está deslocada do *principium individuationis* do sentir-se na Vida. Já não presa à esfera da transcendência, a representação reside em outra região: o interior da subjetividade encarnada, pois o lúdico impede a sua cristalização como um elemento fora do movimento da vida. Cristalização que, em si, é uma irrerealidade, pois nada há fora da Vida, de forma que não há como fugir à subjetividade que lhe é inerente. Por isso entendemos que separar radicalmente a representação e a vida traz como consequência a delimitação muito restrita do que são os saberes da vida. A partir dessa separação, tais saberes são apenas aqueles que antecedem à representação, isto é, o poder do exercício do corpo. Contudo, há algo de apequenador nessa definição, de forma que, quando encontramos outra representação, percebemos que os saberes do corpo são maiores, mais densos e manifestos em cada movimento nosso na Vida.

Em contrariedade à representação desencarnada, de um pensamento solitário, a representação no *Teatro da Encarnação* manifesta-se como corpropriação⁵⁴⁸, onde corpropriadar é transformar o mundo percebendo-se nele, como “habitantes da Terra enquanto seus proprietários”⁵⁴⁹, engendrando história a partir de nossa interação e alteração criativa dele. Esse ímpeto criador, como dizia Freire, “nasce da inconclusão do homem”⁵⁵⁰, de forma que, “a educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar”⁵⁵¹. Quanto mais os sujeitos pensantes partilham entre si os significados comuns, os laços que une ambos à vida, mais libertadora é a educação. Isso porque, permite a intervenção do educando no mundo, sendo uma educação/diálogo, “na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores

⁵⁴⁸ Benoît Kanabus nos chama a atenção para o fato de que “encontramos em Michel Henry várias grafias para o conceito: “corps-propriation” em *La Barbarie* e *Phénoménologie de la vie*, Tomo IV; “corpspropriation” em *Phénoménologie de la vie*, Tomo IV; “co-propriation” em *Do Comunismo ao Capitalismo*; “copropriation” em *Genealogia da Psicanálise*. (KANABUS, Benoît, 2014, p. 101).

⁵⁴⁹ HENRY, Michel, 2012, p. 80.

⁵⁵⁰ FREIRE, Paulo, 1981(b), p32.

⁵⁵¹ *Ibidem*.

que buscam a significação dos significados”⁵⁵². Esse processo de mudança da realidade, que é ao mesmo tempo a transformação do próprio ser humano, é

produzida ali onde esta realidade desdobra sua essência, nascida, em si e por si. Uma tal mudança interventora na vida a partir dela e como seu movimento próprio, como mudança real em sua oposição flagrante à impotência do discurso teórico, de toda teoria e de toda ideologia em geral, nós a denominamos práxis.⁵⁵³

Isso ocorre sem pôr de parte os sentidos e o conhecimento sensível e sem reduzir a realidade aos corpos materiais, como fez Galileu. É na valorização dos saberes sensíveis que tratamos aqui do início do pensar acerca de uma *pedagogia do invisível*, onde o *Teatro da Encarnação* é uma face prática. Por isso buscamos “este saber da vida, que é a própria subjetividade, a sua inquietação, o seu sofrimento ou o seu apetite”⁵⁵⁴. São saberes que nos são doados na carne viva que somos e que, apesar do objetivismo reinante, é nessa carne invisível, uma autodoação primitiva da vida, que a educação ocorre como promotora de um tipo de sabedoria própria do estado de inocência original”, a “memória imemorial dos nossos poderes”, na qual eles se experimentam interiormente “sem recordar nem antecipar”⁵⁵⁵. Na carne não somos se não dramatizarmos. Retomando a ideia do *homo ludens*, no teatro, em seu sentido original, assim como xamanismo e na iniciação religiosa, temos acesso a outros modos de existência. Modos que não nos são dados segundo o primado da representação (no sentido negativo henryano), mas segundo o primado da exuberância, que por não ser dualista e artificial, nos dá mais acesso à manifestação da Vida.

A função do *Teatro da Encarnação* é a de realocar o aspecto subjetivo da educação que nos foi roubado, de forma a “nos transformar em descobridores de novas possibilidades e, em tempo, torná-las concretamente reais. Não há esperança na passividade, na acomodação, no ajustamento, e sim na dialética inquietude e paz que caracteriza o ato crítico da busca permanente”⁵⁵⁶. Criticidade que, como nas palavras de Rolf Kühn, denuncia a ideologia dominante da “complexidade” tecnicista que nos quer

⁵⁵² FREIRE, Paulo, 1983, p. 69.

⁵⁵³ HENRY, Michel, 2010(b), p. 28.

⁵⁵⁴ HENRY, Michel, 2011, p. 428.

⁵⁵⁵ LIPSITZ, Mario. *Eros y nacimiento fuera de la ontología griega. Emmanuel Levinas y Michel Henry*. Buenos Aires: Prometeo. 2004, p. 73.

⁵⁵⁶ FREIRE, Paulo, «Terceiro mundo e teologia. Carta a um jovem teólogo» In: TORRES, Carlos Alberto. *A práxis educativa de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1977, p. 88.

fazer esquecer que existe uma Vida de cada vez individual muito mais rica em matizes e tonalidades sensíveis e espirituais do que toda a complexidade representável. E esta riqueza da vida de cada um escolheu, em parte, a 'clínica' hoje como um lugar onde ainda é possível intercambiar as necessidades afectivas segundo as suas modalizações interiores próprias. Com efeito, os outros lugares tradicionais de uma reciprocidade ou comunidade vivas, tais como a religião, a arte e a ética encontram-se igualmente no presente marginalizados, se não já destruídos⁵⁵⁷.

Essa mesma crítica nos serve para anunciar, no âmbito da praxis cotidiana, uma pedagogia pautada numa "intropatia que obedece às leis vivas de troca afectiva real"⁵⁵⁸, "esta carne viva que somos realmente e que nos incumbe hoje redescobrir, apesar do objetivismo reinante"⁵⁵⁹ em nossas sociedade. Objetivismo que nos impõe um auto-fechamento em relação aos saberes da vida, no ritmo doentio da aquisição de saberes desse legado da objetivista.

⁵⁵⁷ KÜHN, Rolf. *Ipseidade e práxis subjectiva - Abordagens fenomenológicas e antropológicas segundo o pensamento de Michel Henry*. Lisboa: Edições Colibri. 2010, p. 68.

⁵⁵⁸ KÜHN, Rolf, 2010, p. 70.

⁵⁵⁹ HENRY, Michel, 2001, p. 273.

Considerações Finais

O artista verdadeiro é um foco dinamogéneo; o artista falso, ou aristotélico, é um mero aparelho transformador, destinado apenas a converter a corrente contínua da sua própria sensibilidade na corrente alterna da inteligência alheia.

Álvaro de Campos⁵⁶⁰

Iniciámos a introdução desta tese trazendo uma breve definição do *Teatro da Encarnação*. Agora, à guisa de conclusão, para fechar um dos ciclos de formulação desse teatro, faremos aqui um exercício retrospectivo em forma de sentenças, recapitulando algumas das questões que levantamos até aqui, de forma a apresentar um último movimento de entrelace que nos permite definir o *Teatro da Encarnação* como:

1. **Um teatro contra a barbárie** - O Teatro da Encarnação propõe-se como resposta ao atual cenário de barbárie, tão terrífico e desumanizador, em que a cultura desmorona num mal-estar provocado pelo desinvestimento da própria vida, agudizando a desestrutura social que se manifesta na violência destrutiva e no hiato entre os humanos. Quando formas autónomas de saberes, que já não se relacionam com a vida, arrogam-se os únicos meios de acesso à verdade, como é o caso da ideologia científica em relação aos saberes sensíveis e a universidade em relação aos saberes populares, a arte emerge com a proposta que lhe é própria: a de expressar a vida, no movimento de acréscimo de si, retirando o ser humano dos caminhos do submundo ao qual a barbárie lhe condena a vagar, roubando-lhe a fala e desencarnando a palavra.

Quando até mesmo a ciência é redimida pelo critério da arte⁵⁶¹, é pela realização dos poderes da sensibilidade que a educação poderá reencontrar-se com a vida. é pela realização dos poderes da sensibilidade que a educação poderá reencontrar-

⁵⁶⁰ CAMPOS, Álvaro de, «Apontamentos para uma estética não-aristotélica» In: PESSOA, Fernando. *Crítica. Ensaios, artigos e entrevistas*. Fernando Cabral Martins (org). Lisboa: Assírio & Alvim, 2000, p. 242-243.

⁵⁶¹ Tomemos como exemplo a forma como Kandinsky, após “uma de suas mais vívidas emoções estéticas”, ao contemplar a *Moedeira de feno* de Monet, se apropria da teoria de Niels Bohr e percebe que “a realidade física não tem substância, de certo modo nem realidade, pois os *quanta* se deslocam nela aos saltos sem atravessá-la. Também aí a matéria pulverizada se dissolve na irrealidade, numa espécie de imaterialismo”. Só assim pode questionar: “se o objeto está destruído, deve ser substituído pelo quê?” (HENRY, Michel, 2012(c), p. 25).

se com a vida. É na arte que encontramos a superação da barbárie, ou seja, no ato da sensibilização para a Vida, para o modo como ela nos afeta, nos conduzindo a expressar essa afetação por meio da pintura, da música, do teatro, do trabalho, enfim, pelos modos como transformamos e corporeizamos o afeto que nos trespassa. Essa ação criativa, pautada na sensibilidade enquanto “condição transcendental de tudo o que é suscetível de receber a forma de um ‘mundo’”⁵⁶², que nos permite pensar que ainda se pode educar para a vida, nessa maestria das energias vitais, permitindo que a violência originária da vida seja transformada em “superiores” formas de cultura, pois, diferente da violência da barbárie, que diz respeito à destruição da cultura, a violência do pathos originário da vida não prescinde do acréscimo da vida.

Em face de toda alienação promovida pela ideologia dessa barbárie, “quando a essência da vida é excluída e seu poder é usurpado pelo reino cego do que nada sente, nem a si mesmo, é a cultura que desaparece”⁵⁶³, cresceu diante de nós a emergência da reabilitação do caminho afetivo como via pedagógica. Emergência no sentido daquilo que é urgente e que, por estar a educação submetida à situação grave, já não pode esperar por outra solução, e, também, no sentido daquilo que emerge, pois, o caminho afetivo é fruto mesmo da Vida, emergindo dela como revelação da Vida absoluta a nós.

2. **Um teatro democrático** - Diante desse cenário, a atuação teatral exigiu uma técnica que permita superar tal estado de mutismo e a abertura do humano brutalizado para a leitura e a fala da vida. Para tanto, fomos buscar no teatro de Augusto Boal as referências para pensarmos um teatro democrático, capaz de romper com tais situações. Com Boal, surgiu a necessidade de construir um palco compartilhado, sem o muro invisível (e artificial) que separa os que atuam dos que apenas assistem. Na busca de um espaço estético-democrático, o *Teatro da Encarnação* tornou-se um tablado que acolhe a todos, de modo que, no chão dessa primeira invenção humana, os humanos são capazes de encontrar sua fala, e a voz dos infantes se faz voz real. Em meio aos bonecos, a carne define o ritmo da *anima*, de forma que o muro invisível da desumanização não nos pode impor a separação entre atores e espectadores. Nesse teatro, somos todos atuadores/atores e o tablado é nossa casa original. Enquanto ramo do teatro *boalino*, o *Teatro da Encarnação* encontrou, nesse palco compartilhado onde a barreira entre atuadores e plateia inexistente, a substituição da relação vertical por outra verdadeiramente

⁵⁶² HENRY, Michel, 2012, p. 53.

⁵⁶³ HENRY, Michel, 1993, p. 4.

dialogal, que permita a superação das contradições dessa escola constituída de forma descolada do fundo afectivo da Vida e à margem da corpropriação.

Sendo a sensibilidade “condição transcendental do mundo, enquanto mundo da vida”⁵⁶⁴, e “a essência originária da revelação, a autoafecção fenomenológica do ser e seu surgimento primeiro”⁵⁶⁵, pensamos esse espaço democrático a partir do viés afetivo como forma de superação do sub-mundo, este mundo onde a cultura da vida foi relegada à clandestinidade e os humanos encerram-se em si.

Foi no palco que subvertemos a metáfora da educação bancária, trocando-a por outra, a de múltiplas cadernetas de poupança, onde se pode fazer créditos e débitos. O primeiro modelo torna alguém o recipiente, o segundo, contempla saber a partir de uma multiplicidade de agentes, cada qual com suas demandas, de modo que créditos e débitos são metáforas para a relação dialógica necessária à verdadeira educação.

3. **Um teatro de espect-atores** - O nosso teatro faz da figura do curinga um de seus elementos essenciais, pois é nele que ocorre a dinâmica entre os participantes e ele será o dinamizador do processo de aprendizagem. Contudo, ser dinamizador não quer dizer ser doutrinador ou manipulador da ação, pois o papel do curinga não está em posse de um determinado ator ou atriz, mas é compartilhado democraticamente pelos participantes. É assim que as demandas nascem, impedindo que um educador, monopolizando a fala ou a ação do curinga, consiga aniquilar a ação dialogal desse teatro. Os conteúdos, as demandas e as problematizações brotam a partir da curiosidade dos participantes, por meio de questões existenciais que clamam por respostas e que encontram na relação democrática a solução, numa tessitura pedagógica que restabelece o lugar da pergunta como fundadora da prática educativa.
4. **Um teatro da corpropriação:** O *Teatro da Encarnação* não é um teatro instrutivo, no sentido pejorativo do termo, como um teatro com uma lição a ensinar, mas um teatro em si, que visa a atuação e não apenas a construção de um texto que explique alguma faceta do mundo. E por fazer uso do teatro de animação, há outro componente pedagógico fundamental na experiência teatral que aqui propomos: o aprendizado que se dá no corpo, no processo mesmo de corpropriar saberes na relação do exercício do *eu posso*, afetando-se e percebendo-se nessa afetação da vida em nós. Nesse sentido, o *Teatro da Encarnação* é um teatro da arqui-

⁵⁶⁴ ROSA, José Maria da Silva, 2006, p. 6.

⁵⁶⁵ HENRY, Michel, 2010(b), p. 28.

passibilidade, dessa dialética formada na carne, onde, mesmo na ação, somos possibilidade radical na fricção da vida, que nos toca e nos reconduz aos saberes que lhe são próprios. Perceber-se como corpo vivo, não apenas uma massa corpórea constituída por um amontoado de músculos que se retesam e relaxam a partir de um determinado estímulo neural, mas um corpo sofrente e aprendente, que constitui-se em ação e relação, permite-nos superar a dicotomia entre corpo e pensamento, como foi concebida pela ideologia cientificista e levada a cabo por um sistema educacional alienante a que a maioria dos estudantes, independente do nível de instrução, estão submetidos na atualidade.

5. **Uma comunidade de seres inacabados** - é a partir desse contexto democrático e encarnado que nasce a comunidade, uma comunidade capaz de estar-com os humanos para além de uma representação destes. Nessa comunidade, a ética não deriva de uma exterioridade moral, mas de experiências encarnadas, onde conhecer não é antagónico ao viver, mas constitui-se no momento em que sou tocado pelo sofrer de outra pessoa. Nesse teatro, se é comunidade enquanto tessitura formada na Vida, de modo a gerar uma ética do comprometimento. Comprometimento este que é inicialmente com a vida, mas, consequentemente, também com os vivos, pois somente as abstrações prescindem do envolvimento.

Sendo a cultura o enredo do *eu* com a própria Vida, não nos furtamos de compor um teatro do *dever*, no qual os humanos percebem-se como inacabados, como seres que não têm noção de si fora desse enredo. Essa forma de compor o teatro fez com que o *Teatro da Encarnação* fosse dionisiacamente incompleto (em oposição à plenitude apolínea), situando-se naquilo que é próprio da carne: o movimento. Por isso essa expressão teatral consegue encontrar-se com a representação, não em seu aspecto fechado e ilusório, mas como parte do movimento da vida, lido pela via afetiva fundamental ao próprio pensar, pois somente a Vida nos permite assumir uma real posição epistemológica.

É dessa forma que rompemos com a alienação que produz timidez, insegurança, frustração, um terrível “medo de correr o risco da aventura de criar”⁵⁶⁶. Por entendermos que o ser humano é essencialmente criador, não se trata de uma questão política ou social, mas de um problema de ordem ontológica. Roubar do ser humano a pronúncia da palavra é expoliá-lo ontologicamente. É assim que o nosso espaço estético não prescinde de ser um lugar da inconformação, pois

⁵⁶⁶ FREIRE, Paulo, 1981(b), p. 25.

"quanto mais o homem é rebelde e indócil, tanto mais é criador, apesar de em nossa sociedade se dizer que é o rebelde um ser inadaptado"⁵⁶⁷.

6. **Um teatro da carnalidade** - Concordamos com Rolf Kühn quando este diz que "aquele que 'educa' e que 'cura' não sabe mais da Vida do que aquele que sofre"⁵⁶⁸. Por isso, propomos a estética e o brincar, enquanto "modalidades da vida da sensibilidade"⁵⁶⁹, como caminho que nos conduzirá ao nosso próprio corpo e à carnalidade que nele indivisivelmente habita. Uma carnalidade manifesta no *Kairós* de cada sentir, de cada fecundo sofrimento ou alegria, que nos constitui enquanto humanos e nos abre ao aprendizado que acontece na autopoiesis da afectividade, cujas leis são "as da reversibilidade prazer/dor, alegria/sofrimento; amor/ódio; acréscimo/decrécimo"⁵⁷⁰.

Por fim, ao falamos em carnalidade, desejamos concluir falando de fome e de esperança, tais como nos são ofertadas nas palavras do educador mineiro Rubem Alves, colega de Paulo Freire, que entendia a tarefa do professor como semelhante à da cozinha: "antes de dar faca e queijo ao aluno, provocar-lhe a fome"⁵⁷¹. Que o palco vivo nos dê fome ao ponto de o processo educativo cumprir sua vocação de permitir ao educando "colocar em prática o conjunto de seus dons e capacidades, de maneira a realizar sua individualidade, ou seja, a essência da humanidade nele"⁵⁷², tarefa definida por Henry como "a da cultura em sua pureza".

⁵⁶⁷ FREIRE, Paulo, 1981(b), p. 32.

⁵⁶⁸ KÜHN, Rolf, 2010, p. 70.

⁵⁶⁹ HENRY, Michel, 2012, p. 56.

⁵⁷⁰ MARTINS, Florinda; PEREIRA, Américo, 2010, p. 42.

⁵⁷¹ ALVES, Rubem, «A arte de produzir fome» In: *Jornal a Folha de São Paulo*, 22 outubro 2002. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml> [consultado a 12 setembro 2015].

⁵⁷² HENRY, Michel, 2012, p. 184.

Bibliografia

I. Fontes

BOAL, Augusto, «Teatro Jornal Primeira Edição» In: *Latin American Theatre Review*. V. 04, nº 02, Spring - Kansas: The Center of Latin American Studies - The University of Kansas, 1971, p. 57-60.

BOAL, Augusto. *Stop: c'est magique!* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BOAL, Augusto. *Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular*. São Paulo: Hucitec, 1980(c).

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980(b).

BOAL, Augusto. *Teatro Legislativo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

BOAL, Augusto. *Hamlet e o Filho do Padeiro: Memórias Imaginadas*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BOAL, Augusto. *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

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

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

FREIRE, Paulo, «Terceiro mundo e teologia. Carta a um jovem teólogo» In: Carlos Alberto Torres. *A práxis educativa de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1977.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Consciência e educação*. São Paulo: Cortez, 1979.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979 (b).

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

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1981(b).

FREIRE, Paulo. *A Importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.

- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983(b).
- FREIRE, Paulo; BETO, Frei. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Ática, 1985.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. São Paulo, Cortez, 2001(b).
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 2006.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre Educação - Diálogos (vol.I)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre Educação - Diálogos (vol.II)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a Própria História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Literacy: reading the word and the world*. Londre: Routledge & Kegan Paul, 1987.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

- HENRY, Michel. *Du communisme au capitalisme. Théorie d'une catastrophe*. Paris: Odile Jacob, 1990.
- HENRY, Michel. *L'Essence de la manifestation*. Paris: PUF, 1990 [b].
- HENRY, Michel. «Quatre Principes De La Phénoménologie» In: *Revue De Métaphysique Et De Morale*, ano 96, nº.1, Jan. - Mar., 1991, Presses Universitaires de France, p. 3-26.
- HENRY, Michel. *Eu sou a verdade: por uma filosofia do cristianismo*. Tradução de Florinda Martins. Lisboa: Vega, 1998. [*C'est moi la vérité: Pour une philosophie de christianisme*. Paris: Éditions du Seuil, 1996]
- HENRY, Michel. *Encarnação: uma filosofia da carne*. Tradução de Florinda Martins. Lisboa: Círculo de Leitores, 2001. [*Incarnation: une philosophie de la chair*. Paris: Éditions du Seuil, 2000]
- HENRY, Michel. *O amor de olhos fechados*. Tradução de Helena Brasão, prefácio de Michel Henry. Lisboa: Principia, 2001(b). [*L'Amour les yeux fermés*. Paris: Gallimard, 1976.]
- HENRY, Michel. *Palavras de Cristo*. Tradução de Florinda Martins. Lisboa: Colibri; Fórum de Ideias, 2003. [*Paroles du Christ*. Paris: Éditions du Seuil, 2002].
- HENRY, Michel. *Phénoménologie de la vie*. Tome I. *De la phénoménologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 2003(b).
- HENRY, Michel. *Phénoménologie de la vie*. Tome III. *De l'art et du politique*. Paris: PUF, 2003(c).
- HENRY, Michel. *Auto-donation: entretiens et conférences*. Paris: Editions Beauchesne, 2004.
- Michel Henry, «Phénoménologie de la chair. Philosophie, théologie, exégèse. Réponses» In: Philippe Capelle (ed.). *Phénoménologie et christianisme chez Michel Henry*. Paris: Éditions du Cerf, 2004 (b), p. 143-190.
- HENRY, Michel. *Phénoménologie de la vie*. Tome IV. *Sur l'éthique et la religion*. Paris: PUF, 2004(c).
- HENRY, Michel. *Entretiens*. Cabris: Éditions Sulliver, 2005.
- HENRY, Michel. "Ce que la science ne sait pas". 2007. Disponível em: <http://www.palimpsao.fr/article-10642826.html> [consultado a 08 de Agosto de 2015].
- HENRY, Michel. *Filosofía y fenomenología del cuerpo*. Ensayo sobre la ontologia de Maine

- de Biran. Salamanca: Sígueme, 2007(b). [*Philosophie et phénoménologie du corps. Essai sur l'ontologie biranienne*. Paris: PUF, 1965]
- HENRY, Michel. *Fenomenología não intencional*. Tradução de José Rosa. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2008.
- HENRY, Michel. *Le socialisme selon Marx*. Cabris: Éditions Sulliver, 2008(b).
- HENRY, Michel. *O Começo cartesiano e a Ideia de Fenomenologia*. Tradução de Adelino Cardoso. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2008(c).
- HENRY, Michel. *Fenomenología material*. Ensayo preliminar de Miguel García-Baró. Tradução Javier Teira e Roberto Ranz. Madrid: Encuentro, 2009. [*Phénoménologie Matérielle*. Paris: PUF. Épipiméthée, 1990].
- HENRY, Michel. *Genealogia da Psicanálise, o começo perdido*. Tradução de Rodrigo Marques. Apresentação de Florinda Martins. Curitiba: UFPR, 2009 (B). [*Généalogie de la psychanalyse*. Paris: PUF, 1985.]
- HENRY, Michel. *As Ciências e a Ética*. Tradução de Florinda Martins. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2010.
- HENRY, Michel. *Fenomenología de la vida*. Tradução de Mario Lipsitz. Buenos Aires: Prometeo, 2010(b).
- HENRY, Michel. *Marx vol. I: Una filosofía de la realidad*. Tradução: Nicolás Gómez. Buenos Aires: Ediciones La Cebra, 2011. [*Marx. Une Philosophie de la réalité*. Paris: Gallimard, 1976.]
- HENRY, Michel. *A Barbárie*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: É realizações, 2012. [*La barbarie*. Paris: Grasset, 1987].
- HENRY, Michel. *O Jovem Oficial*. Tradução de Pablo Simpson. São Paulo: É realizações, 2012(b). [*Le Jeune Officier*. Paris: Gallimard, 1954].
- HENRY, Michel. *Ver o invisível: sobre Kandinsky*. Tradução de Marcelo Rouanet. São Paulo: É-realizações, 2012(c). [*Voir l'invisible, sur Kandinsky*. Paris: Bourin-Julliard, 1988]
- Michel Henry, «Notes préparatoires à Paroles du Christ» In: *Revue internationale Michel Henry*, n° 5. Louvain: UCL Press, 2014, p. 25-142.
- HENRY, Michel, «Sofrimento e vida»; Tradução de Karin Hellen Kepler Wondracek, In: Andrés Antúnez; Florinda Martins, Maristela Ferreira (orgs.). *Fenomenologia da vida de Michel Henry*. São Paulo: Escuta, 2014(b), p. 33-44.
- RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. Lisboa: Caminho, 1991.

II. Estudos

A MANDRÁGORA: boletim informativo. São Paulo: Teatro Arena, n. 5, 1963.

ALVES, Rubem. *Creio na ressurreição do corpo: meditações*. Rio de Janeiro: Cedi; Tempo e Presença, 1982.

ALVES, Rubem, «A arte de produzir fome» In: *Jornal a Folha de São Paulo*, 22 outubro 2002. Disponível em:
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml>. [consultado a 12 setembro 2015].

AMARAL, Ana Maria. *Teatro de formas animadas: máscaras, bonecos, objetos*. 3ª. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

AMARAL, Ana Maria. *O ator e seus duplos: máscaras, bonecos, objetos*. São Paulo: Editora Senac, 2004.

AMARAL, Ana Maria, «Teatro de Formas Animadas Contemporâneo: hibridismo, miscigenação e heterogeneidade» In: *Móin-Móin Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*, Jaraguá do Sul, 4, n. 4, 2007. 9 -11.

ANDRADE, Clara de, «Torquemada de Augusto Boal: uma catarse do trauma» In: *Revista CENA - UFRGS*, 2015. Disponível em:
<http://seer.ufrgs.br/cena/article/view/24098> [consultado a 22 setembro 2015].

ANGOLOTI, Carlos. *Cómic, títeres y teatro de sombras: tres formas plásticas de contar historias*. Madrid: Ediciones la Torre, 1990.

ANTÚNEZ, Andrés; MARTINS, Florinda; FERREIRA, Maristela (Orgs). *Fenomenologia da Vida de Michel Henry: interlocução entre filosofia e psicologia*. São Paulo: Escuta, 2014.

ANTÚNEZ, Andrés; SAFRA, Gilberto; FERREIRA, Maristela (Orgs). *Anais do I Congresso Internacional Pessoa e Comunidade: fenomenologia, psicologia e teologia e III Colóquio Internacional de humanidades e humanização da saúde*. São Paulo: IPUSP, 2014.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução: Mario Gama Kury. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. São Paulo: Loyola, 2002.

ARISTÓTELES. *Poética*. Prefácio: Maria Helena da Rocha Pereira. Tradução: Ana Maria Valente. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti, «Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural» In: *Psicologia: Ciência e Profissão* [online]. 2013, vol.33, n.2, p. 414-427.
- BADIOU, Maryse, «Las sombras en la duplicidad del ser o no ser: una visión del mundo» In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UDESC, ano 8, v. 9, 2012
- BAUDELAIRE, Charles. *Charles Baudelaire - Oeuvres Complètes* LCI/48 (60 titres, Annoté, Illustré). Disponível em:
<https://books.google.pt/books?id=9wgkDAAAQBAJ&lpg=PT1106&ots=GU9oD4RZ3l&dq=Baudelaire%2C%20Tous%20imberbes%20alors%2C%20sur%20les%20vieux%20bancs%20de%20ch%C3%AAn&hl=pt-BR&pg=PT1106#v=onepage&q&f=false>
 [consultado a 16 de janeiro de 2016]
- BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & ciência, 2004.
- BELLO, Angela Ales. *Fenomenologia e ciências humanas: psicologia, história e religião*. Bauru: Edusc, 2004.
- BELTRAME, Valmor. *Teatro de sombras: técnica e linguagem*. Florianópolis: UDESC, 2005.
- BERTHOLD, Margot. *História mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- PEREIRA, Antonia, «Boal e Brecht: a questão do espectador» In: PEREIRA, Antonia; BIÃO, Armindo; CAJAÍBA, Luis Cláudio; PITOMBO, Renata. (Org.). *Temas em Contemporaneidade Imaginário e Teatralidade*. 1ed. São Paulo: ANNABLUME, 2000, v. 2, p. 133-150.
- BLANCO, Rogelio. *La pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora*. Madrid: Zero-Zyx, 1982.
- BOAL, Julián. *As Imagens de um Teatro Popular*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- BOEHN, Max Von. *Puppets & Automata*. New York: Dover Publications, 1972.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Paulo freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e de palavras*. São Paulo: UNESP, 2005.
- BRUNELLA, Erulli, «Le dernier pas dépend du premier» In: *PUCK. La Marionnette et les Autres Arts*. N.º 7. Charleville-Mézières: Institut International de le Marionnette, 1994.
- CABRAL, Amílcar. *Guiné-Bissau, nação africana forjada na luta*. Lisboa: Nova Aurora, 1974.
- CANULLO, Carla, «Filosofia invertida: em direção ao avesso» In: *Atas do II Congresso Internacional da Faculdades EST* [CD]. São Leopoldo: Faculdades EST, 2013.

- CAPELLE, Philippe (ed.). *Phénoménologie et christianisme chez Michel Henry*. Paris: Cerf, 2004.
- CECCON, Claudius, «Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda» In: *O Pasquim*. As grandes entrevistas políticas II. Entrevista concedida a Claudius Ceccon e Miguel Darcy de Oliveira, Rio de Janeiro, n. 462, dez. 1978, p. 11.
- CHESNEY-LAWRENCE, Luis. «Las teorías dramáticas de Augusto Boal» In: *Teatro: Revista de Estudios Culturales / A Journal of Cultural Studies*, vol. 26, nº 26, 2003, p. 25-55.
- CINTRA, Benedito Eliseu Leite. *Paulo Freire entre o grego e o semita: educação: filosofia e comunhão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.
- CONTRACTOR, Meher. *The Shadow Puppets of India*. Ahmedabad: Darpana Academy of the Performing Arts, 1984.
- CULLMANN, Oscar. *Das origens do Evangelho à formação da Teologia Cristã*. São Paulo: Fonte editorial, 2004.
- DEJOURS, Jacques, «Christophe. Subjetividade, trabalho e ação» In: *Revista Produção*, v. 14, n. 3, Setembro e Dezembro de 2004, p. 27-34.
- DEJOURS, Jacques Christophe, «O corpo inacabado entre fenomenologia e psicanálise: entrevista» In: *Revista Psicologia USP*, vol.26, nº 3, São Paulo, set./dez. 2015, p. 328-339.
- DESCARTES, René. *Œuvres de Descartes*. IX, 27. Adam, Charles e Tannery, Paul (Editores). Paris: Vrin, 1986.
- DUSSEL, Enrique. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta, 1998.
- DUSSEL, Enrique *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2001, p. 279.
- ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- ELIADE, Mircea. *O Xamanismo e as Técnicas Arcaicas do Extase*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FALQUE, Emmanuel, «Peut-on réduire le corps?» In: *Arquivo di Filosofia*, v. 83, nº. 1-2, 2015, p. 91-107.
- FIORI, Ernani Maria, «Conscientização e educação» In: *Textos Escolhidos 2*. Porto Alegre: L&PM, 1992, p. 65-82.
- FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. *40 horas de Esperança: o método Paulo Freire*,

política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Ática, 1994.

FERREIRA, Maristela Vendramel; ANTUNEZ, Andrés Eduardo Aguirre, «Fenomenologia de Michel Henry e a clínica psicológica: sofrimento depressivo e modalização» In: *Psicologia em Estudo*, vol.19, nº 2, Maringá, abr./jun. 2014, p. 309-319.

FERREIRA, Maristela Vendramel, «Michel Henry e os problemas da encarnação: o corpo doente» In: *Psicologia USP*, vol.26, nº3, São Paulo, dez. 2015, p. 352-357.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora Unesp, 2005

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

FROMM, Erich. *Psicanálise da Sociedade Contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

FURTADO, José Luiz, «A origem da obra de arte» In: *Artefilosofia*, Ouro Preto, nº 5, Jul. 2008, p. 73-87.

FURTADO, José Luiz, «Arte e sensibilidade em Michel Henry» In: *Artefilosofia*, Ouro Preto, nº 9, out.2010, p. 189-200.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 2004.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne Marie, «Infância e Pensamento» In: Paulo Ghiraldelli Junior (Org.). *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1997, p. 83-100.

GARCIA, Silvana (org.). *Odisseia do Teatro Brasileiro*. São Paulo: SENAC, 2002.

GERVAIS, André-Charles. *Gramática Elementar para Manipulação de Bonecos de Luva*. Paris: Bordas, 1947.

GÓMEZ, Marcos Santos, «Ideas filosóficas que fundamentam la pedagogia de Paulo Freire» In *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 46, 2008, p. 155-173.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi, 1975.

GUERRERO, Miguel Escobar. *Pedagogia erótica. Paulo Freire y El Ezln*. 2012. Disponível em: http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/bitstream/10391/2942/1/Miguel_Escobar_Pedagogia_Erotica_2012.pdf [consultado a 12 de setembro de 2015]

- HAUSER, Anold. *Historia social de la literatura y el Arte*. Barcelona: Guadarrama/Punto Omega, 1978.
- HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade europeia e a filosofia*. Introdução e tradução Urbano Zilles. 3º ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- IDAC (Instituto de Ação Cultural). *Guiné-Bissau '79. Learning by living and doing*. Geneva (Suíça), 1979.
- ISAIA, Artur Cesar, «Religião, misticismo e discurso médico-psiquiátrico: Xavier de Oliveira e a busca por uma “normalidade religiosa”» In: *Revista História: Debates e Tendências*, v. 9, n. 2, 2010, p. 249-260.
- JACOBY, Russell. *Os últimos intelectuais: a cultura americana na era da academia*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Edusp, 1990.
- JASPER, Karl. *Psicología de las Concepciones del Mundo*. Madrid: Gredos, S.A., 1967.
- JUNG, Carl Gustav. *Fundamentos de psicologia analítica*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- KANABUS, Benoît, «Le concept de corpspropiation chez Michel Henry et Christophe Dejours» In: *Revista Humanística e Teologia. Dossiê: Michel Henry - o incondicional da condição humana*. Tomo XXXV, fascículo 2, dez. 2014, p. 101-113.
- KANDINSKY, Wassily. *Olhar sobre o passado*. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- KRONBAUER, Luiz Gilberto, «Acerca de Paulo Freire: fundamentação filosófica da conscientização» In: *Estudos Leopoldenses - Educação*, Vol./No. 2/3, 1998, p. 27-35.
- KÜHN, Rolf. *Ipseidade e práxis subjectiva - Abordagens fenomenológicas e antropológicas segundo o pensamento de Michel Henry*. Lisboa: Edições Colibri. 2010
- LECLERCQ, Jean, «La intersubjetividad como comunidad de vivientes en Michel Henry» In: *XI Jornadas Peruanas de Fenomenología y Hermenéutica*. Lima: CEF-PUCP. 2015. Disponível em: <http://textos.pucp.edu.pe/pdf/4621.pdf> [consultado a 21 de Março de 2014]
- LIPSITZ, Mario, «Michel Henry y la crítica del Intuicionismo» In: *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, vol. 10, Out. 2000.

Disponível em: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/henry.pdf>. [consultado a 05 de Março de 2014]

- LIPSITZ, Mario. *Eros y nacimiento fuera de la ontología griega. Emmanuel Levinas y Michel Henry*. Buenos Aires: Prometeo, 2004.
- LIPSITZ, Mario, «Vida y subjetividad: Los Descartes de Michel Henry» In: *Revista Tópicos*, Santa Fé, nº14, 2006, pp. 23-50.
- LONGNEAUX, Jean-Michel, «La vie tributaire de l'éducation» In: HENRY, Michel. *Pensée de la vie et culture contemporaine - Colloque international de Montpellier*. Paris: Beauchesne, 2006, pp. 131-145.
- LONGNEAUX, Jean-Michel, «A fenomenologia Material será um espinosismo?» In: *Revista Humanística e Teologia. Dossiê: Michel Henry - o incondicional da condição humana*. Tomo XXXV, fascículo 2, dez. 2014, pp. 29-46.
- LOPES, Carlos (org.). *Desafios contemporâneos da África: o legado de Amílcar Cabral*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.
- LOPES, Ângela Leite Lopes; SAADI, Fátima, «Boal: arte útil ou psicoterapia perigosa?» In: Jan Michalski. *Revista Ensaio/teatro*, nº 4. Rio de Janeiro : Edições Muro, 1981, pp. 25-27.
- MARQUES, Rodrigo Vieira; FILHO, Ronaldo Manzi (Orgs.). *Paisagens da fenomenologia francesa*. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2011.
- MARTINS, Florinda, «“C'est moi la Vérite”: Para uma Cristologia fenomenológica» In: *Itinerarium*, Lisboa, n. 41, 1996, p. 475-480.
- MARTINS, Florinda, «O impossível do sofrimento - indecisões fenomenológicas no romance Le fils du roi» In: *Filosofia - Revista da Faculdade de Letras*, v. XIX, II Série. Porto: Universidade do Porto, 2002.
- MARTINS, Florinda. *Recuperar o humanismo: para uma filosofia da Alteridade em Michel Henry*. Estoril: Principia, 2002.
- MARTINS, Florinda, «O Outro e o limite, na propriedade de si. Michel Henry: fecundação da imanência» In: *Phainomenon*, Lisboa, n. 13, 2006, p. 103-117.
- MARTINS, Florinda; LOURENÇO, Olga (Orgs.). *A felicidade: Fênix renascida do niilismo*. Lisboa: Mathesis; Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2006.
- MARTINS, Florinda, «O sentir e a imaginação, na fenomenologia da dor e do sofrimento: Michel Henry/Jean-Luc Marion» In: *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Ano 8, nº 2, 2008, p. 166-178.
- MARTINS, Florinda, «Apresentação a genealogia da psicanálise» In: Michel Henry.

- Genealogia da Psicanálise: o começo perdido*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2009. p. 9-33.
- MARTINS, Florinda, «A Vida sem Dobra nem Réplica: Jean-Luc Marion (J.-L.M.)/Michel Henry (M.H.)» In: *Revista Portuguesa De Filosofia*, T. 66, Fasc.1, 2010, p. 129-140.
- MARTINS, Florinda, «O que pode um corpo em depressão?» In: Karin Wondracek, Lothar C. Hoch & T Thomas Heimann (Orgs.). *Sombras da alma - tramas e tempos da depressão*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2012, p. 105-117.
- MARTINS, Florinda; SALDANHA, Marcelo Ramos, «Michel Henry, critérios de avaliação de uma obra de arte» In: *Revista da FUNDARTE*, v. 27, 2014, p. 55-64.
- MARTINS, Florinda, «Afeição e filosofia primeira: relação entre fenomenologia e ciências da vida» In: *Revista Psicologia USP*, vol.26, nº 3, São Paulo, set./dez. 2015, p. 364-370.
- MARTINS, Florinda. «Pessoa: nós e um estranho terceiro em interioridade recíproca vivenciados!» In: *Diaphora*, v. 15, n. 1, out. 2015, p. 46-54.
- MARTINS, Florinda; PEREIRA, Américo (Coord.). *Michel Henry, o que pode um corpo?: contributos em língua portuguesa para um projecto internacional de investigação em rede*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2010.
- MEC. *Augusto Boal. Atos de um percurso*. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 2015.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. 2ª ed. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MEYER, Catherine. *L'affectivité en éducation - pour une pensée de la sensibilité*. Québec: de boeck, 2002.
- MORA, José Ferrater. *Dicionário de filosofia*. Tomo II. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- MOSÉ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013 [versão digital].
- MOUNIER, Emmanuel, «Révolution Personnaliste et Communautaire» In: *Ouvers de Mounier*. Paris: Seuil, v. I, 1961.
- MOUNIER, Emmanuel. *Esperança dos Desesperados*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim Falava Zaratustra - Um Livro para Todos e para Ninguém*. Tradução e notas de Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2007.

- NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. 5.ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2011.
- NOGUEIRA, Adriano, «Educação: preparação para o século XXI» In: *Caderno Pedagógico*, out. 1997.
- PARENTE, José, «O Papel do Ator no Teatro de Animação» In: *O Ator no Teatro de Formas Animadas*. Móin - Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas, Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC, ano 1, nº 1, 2005, p. 105-117.
- PATRIOTA, Rosângela, «Reflexões sobre a Historiografia do Teatro Brasileiro das Décadas de 1950 e 1960 como Fragmentos da História da Recepção» In: *Anais do III Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas* (Memória ABRACE VII), Florianópolis, 2003.
- PATTO, Maria. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- PEIXOTO, Fernando (Org.). *Uma introdução ao teatro dialético*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- PEIXOTO, Fernando (Org.). *Vianinha: Teatro, Televisão, Política*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- PESSOA, Fernando. *Crítica. Ensaios, artigos e entrevistas*. Fernando Cabral Martins (org). Lisboa: Assírio & Alvim, 2000.
- PINTO, Alvaro Vieira. *Consciência e Realidade Nacional*. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.
- PRADO JR.,Caio. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- REIMÃO, Cassiano. *Educação e vida, em Michel Henry*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2015.
- RIBEIRO, Nilo. *Elogio do Inacabado: Da Fenomenologia à Filosofia da alteridade*. Sapere Aude, V. 6, nº 12, 2015, p. 540-555. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/11225>. [consultado a 14 de Janeiro de 2016]
- RICŒUR, Paul, «Le 'Marx' de Michel Henry» In: *Esprit*, nº. 22, out., 1978, p. 124-139.
- RODRÍGUEZ, John David Barrientos, «Las bases del lenguaje. Posibilidades de la corporalidad en Michel Henry» In: *Studies in Language*, n. 31, Yokohama: Kanagawa University, 2008, p. 93-107.
- ROSA, José Maria da Silva. *O primado da relação: da intencionalidade trinitária da filosofia*. Lisboa: Universidade Católica Ed., 2007.
- ROSA, José Maria da Silva. *O “ethos” da ética na fenomenologia radical de Michel Henry*.

2006. Disponível em: <http://www.lusosofia.net> [consultado a 05 de Março de 2014]
- ROSA, José Maria da Silva, «À Mesa da Vida. Comunidade e comensalidade em Michel Henry» In: PIMENTEL, Maria Cristina; ALBERTO, Paulo Farmhouse (eds.). *Vir bonus peritissimus aeque*. Estudos de homenagem a. Arnaldo do Espírito Santo. Lisboa: Centro de Estudos Clássicos, 2013, p. 1035- 1046.
- ROSA, José Maria Silva, «Haverá uma carne sem corpo?», *Comunicação Colóquio Internacional «Corpo e afectividade na fenomenologia material de Michel Henry»*, CEFi - Centro de Estudos de Filosofia, Universidade Católica Portuguesa - Lisboa, Faculdade de Ciências Humanas, 3 de Dezembro de 2015, (no prelo).
- ROSENDO, Ana Paula. *Reflexões em torno do conceito de Felicidade inspiradas na Ética de Espinosa e em Michel Henry*. Coleção: Artigos LUSOSOFIA. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2013.
- ROUBINE, Jean-Jacques. *A Arte do Ator*. Tradução: Yan Michalski e Rosyane Trotta. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SAFRA, Gilberto, «A fragmentação do éthos no mundo contemporâneo» In Sidnei Noé(Org.). *Espiritualidade e Saúde. Da cura d'almas ao cuidado integral*. 2ª ed. São Leopoldo: Sinodal, 2004.
- SALAZAR-FERRER, Olivier; LECLERCQ, Jean. *Pour une phénoménologie de la vie: entretien avec Olivier Salazar-Ferrer*. Clichy: Ed. de Corlevour, 2010.
- SALDANHA, Marcelo Ramos. *Teatro da Encarnação - contribuições do teatro de animação para a Teologia da Missão*. São Leopoldo: EST, 2012. [Tese de mestrado].
- SALDANHA, Marcelo Ramos, «O Teatro da Encarnação: possibilidades de encontro e afetos» In: *Revista Humanística e Teologia. Dossiê: Michel Henry - o incondicional da condição humana*. Tomo XXXV, fascículo 2, dez. 2014, p. 88-89.
- SANTOS, José Manuel. *Introdução à Ética*. Odivelas: Documenta, 2012.
- SARAMAGO, José. *História do cerco de Lisboa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 1999.

- SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A influência de Amílcar Cabral e do trabalho na África na construção da praxis de Paulo Freire*. São Paulo: VII Fórum Paulo Freire, 2010.
- SILVA, Carolina Vieira. *Curinga, uma carta fora do baralho: a relação diretor/expectador nos processo e produtos de espetáculo fórum*. Salvador: Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro, 2009.
- SOLMER, Antonino (dir). *Manual de teatro*. Edição: 2ª ed. Lisboa: Temas e Debates, 2003.
- STANISLAVSKI, Constantin. *A Criação de um Papel*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- STRECK, Danilo, «Reinventando Paulo Freire» In: *Revista IHU - online*. nº. 281, ano VIII, São Leopoldo, Novembro de 2008, p. 12.
- STRECK, Danilo. *Pedagogia no Encontro de Tempos: Ensaio inspirados em Paulo Freire*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José; KLEIN, Remi. *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- TORUÑO-HAENSLY, Rhina. «La catarsis Aristotélica y la política dramatúrgica de Augusto Boal» In: Helena Beristáin; Gerardo Ramírez Vidal (orgs). *El Cuerpo, el sonido y la imagen*. Mexico: UNAM, 2008, p. 379-396.
- VARGAS, Sandra, «O Teatro de Objetos: história, ideias e reflexões» In: *Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas*. Jaraguá do Sul: SCAR/UDESC, ano 6, v. 7, 2010, p. 27-43.
- VIANNA, Tiche. *Dramaturgia da Máscara*. Disponível em:
<http://www.primeirosinal.com.br/> [consultado a 02 de Agosto de 2015]
- WALTY, Ivete Lara Camargo. *O que é ficção*. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- WARNECK, Vera Rudge. *O eu educado: uma teoria da educação fundamentada na fenomenologia*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1991.
- WONDRACEK, Karin, «Aconselhamento em tempo de barbárie: sofrimento, vida e encarnação» In: *Estudos Teológicos*. V. 50, nº.2, Jul./dez., São Leopoldo: EST, 2010, p. 273-287.
- WONDRACEK, Karin. *Ser nascido na Vida: a fenomenologia da Vida de Michel Henry e sua contribuição para a clínica*. São Leopoldo: Faculdades EST, 2010. [Tese de Doutorado].
- ZITKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Discografia

ARENA, Teatro de. *Arena Conta Zumbi*. São Paulo: Fermata, 1968. 1 LP.

NASCIMENTO, Milton. *Canção do Sal. Courage*. [S.l.]: A&M/CTI, 1968. 1 CD.

Filmografia

CHAPLIN, Charles. *O grande ditador*. Estados Unidos, 1940, 124 minutos, DVD. p&b. son.

SAGRADO, Antônio; PEREZ, Anderson Lima e Raul. *Quando Sinto que já Sei*. Brasil, 2014, 78 minutos, DVD. color. son.

SESCTV; Teatro & Circunstância. *Entre técnicas e estilos: as máscaras*. Brasil, 2010, 53 minutos, DVD. color. son.

SITCHIN, Henrique. *Senhor dos Sonhos*. Brasil, 2007, 58 minutos, DVD, Widescreen, color. son.

VIANA, Zelito. *Augusto Boal e o Teatro do Oprimido*, 2011, 62 minutos, DVD. color. son.

VENTURUNI, Toni. *Paulo Freire contemporâneo*. Brasil, 2007, 53 minutos, DVD. color. son.

Anexos



Figura 9 - Exemplo da grafia dos bonecos Wayang, tradicionais da Indonésia.



Figura 10 -Exemplo do padrão estético dos bonecos de mamulengo.



Figura 11 -Alguns dos personagens típicos do teatro *Dom Roberto*.

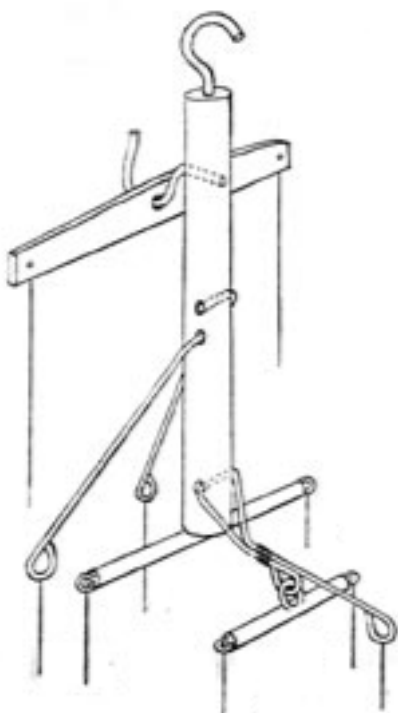


Figura 12 - Modelo de cruzeta contemporânea.



Figura 13 - Cena do espetáculo *Animalia*, do ator e bonequeiro Hobey Ford, demonstrando a complexidade envolvida na manipulação por varas.



Figura 14 - Cena de um espetáculo *bunraku* em que se pode perceber a hierarquia tradicional desse teatro.