

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS**  
**CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DISSERTAÇÃO**

**UM DIÁLOGO ENTRE OPRIMIDOS: QUANDO O ANALFABETO DE**  
**PAULO FREIRE ENCONTRA O CALIBAN DE WILLIAM**  
**SHAKESPEARE.**

**Vanessa Rodrigues de Souza**

**2020**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**UM DIÁLOGO ENTRE OPRIMIDOS: QUANDO O ANALFABETO DE  
PAULO FREIRE ENCONTRA O CALIBAN DE WILLIAM  
SHAKESPEARE.**

**VANESSA RODRIGUES DE SOUZA**

*Sob a Orientação do Professor*  
**Aristóteles Berino**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica / Nova Iguaçu, RJ  
Fevereiro de 2020

S719d Souza, Vanessa Rodrigues de, 1987-  
Um diálogo entre oprimidos: quando o analfabeto de Paulo Freire encontra o Caliban de William Shakespeare / Vanessa Rodrigues de Souza. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2020.  
135 f.

Orientador: Aristóteles de Paula Berino.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2020.

1. Educação Popular. 2. Paulo Freire. 3. William Shakespeare. 4. Nossa América. I. Berino, Aristóteles de Paula, 1965-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E  
DEMANDAS POPULARES

VANESSA RODRIGUES DE SOUZA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 12/02/2020.

---

Aristoteles de Paula Berino. Dr. UFRRJ  
(Orientador)

---

Ary Pimentel. Dr. UFRJ

---

João Cezar de Castro Rocha. Dr. UERJ

## **DEDICATÓRIA**

*A todos os Calibans de Nossa América, em especial, aos Calibans brasileiros.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é compartilhar este momento de vitória com todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esse trabalho acontecesse. Poder lembrar como somos necessários uns para com os outros e, se chego até aqui, é porque muitos estiveram e estão comigo.

Não poderia deixar de iniciar agradecendo a Deus – meu sustento, minha força, minha sabedoria e fortaleza! Sem o qual nada realizo nesta vida.

Aos meus pais, pelos ensinamentos de vida, principalmente a simplicidade das coisas e a crença de que tudo podemos observando os valores divinos e humanos.

Ao meu companheiro de todas as horas, Humberto Rodrigues. Pela constante parceria em minha vida pessoal e profissional.

Agradeço à professora Deize Maria. Não tenho palavras para descrever o quanto seu suporte foi visceral para que conseguisse desenvolver essa pesquisa. Muito obrigada por dividir comigo seu conhecimento, tempo e tranquilidade.

Agradeço aos professores Renata Souza e Bruno Ferrari que não cessaram em me incentivar e continuar meus estudos e me ajudar em tantas dúvidas que tive. Obrigada por tamanha paciência.

Aos professores do PPGEduc UFRRJ, sobretudo, meu orientador Aristóteles Berino. Encontrei aqui, além do conhecimento, um ambiente de muita colaboração e incentivo.

Aos companheiros de magistério de toda minha trajetória profissional. Em especial aos professores da Escola Municipal Nossa Senhora das Graças. Amigos de todas as horas, meus incentivadores e grande estímulo para que eu realize todos os meus sonhos. E um desses sonhos, é a conclusão deste trabalho.

Aos colegas do Colégio Estadual Togo Renan Soares Kanela e da Escola Municipal Liberdade, solidários em meus esforços de vencer as barreiras que surgiram em minha trajetória durante o Mestrado. Agradeço a todos.

Agradeço aos professores João Cezar de Castro Rocha e Ary Pimentel, pelo aceite em participar da banca avaliadora. Também e, principalmente, pelas valiosas contribuições ao meu trabalho. Muito obrigada!

Por fim, não só agradeço, como devo honras a meu professor e orientador Aristóteles Berino. Sou imensamente agradecida por todo o seu apoio nos percalços encontrados em minha caminhada de mestranda. Professor, orientador e amigo que dividiu comigo seu sentimento de mundo, que me tranquilizou quando precisei, que foi o contrapeso necessário em meus momentos de ansiedade e insegurança. Ser humano único que continuamente foi me

acalmado, guiando nos caminhos da No espaço acadêmico, compartilhando arquivos de músicas relaxantes de Jazz, ou simplesmente, dizendo que tudo iria dar certo. Palavras e atitudes que foram injeção de ânimo necessária para colocar o estudo no rumo certo. Serei eternamente grata!

## RESUMO

SOUZA, Vanessa Rodrigues de. **Um diálogo entre oprimidos: quando o analfabeto de Paulo Freire encontra o Caliban de William Shakespeare**. 2020. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

William Shakespeare (1564-1616) e Paulo Freire (1921-1997) são figuras de relevância em suas respectivas áreas do saber, literatura e educação. A priori, não tradicionalmente pensados de forma conjunta. Contudo, esta dissertação apresenta o encontro dialógico de ambos, a partir de um olhar não hegemônico de investigação, tendo como escopo a personagem Caliban da peça shakespeariana *A tempestade* (1610-1611) e os adultos analfabetos aos quais o pedagogo Paulo Freire se dirigia com seu método de alfabetização no início da década de 60 (pré-golpe civil-militar de 1964) no Brasil. O estudo se revela como uma pesquisa teórica desenvolvida por meio da análise do contexto histórico brasileiro do período e dos objetivos, características e implicações do método de alfabetização freiriano e de seus alfabetizandos, em paralelo com as interpretações da peça shakespeariana a partir dos estudos pós-coloniais, sobretudo, advindas de Nossa América e datadas no século XIX e XX. Objetiva-se, portanto, demonstrar que há um diálogo possível de ser construído entre William Shakespeare e Paulo Freire, a partir de uma visão não hegemônica da peça e da compreensão do elo significativo entre a personagem Caliban e a condição dos adultos analfabetos no Brasil no início dos 60.

**Palavras-chave:** Educação Popular, Paulo Freire, William Shakespeare

## ABSTRACT

SOUZA, Vanessa Rodrigues de. **A dialogue between the oppressed: when the illiterate of Paulo Freire meet Caliban of William Shakespeare.** 2020. 135 p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands) Institute of Education / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

William Shakespeare (1564-1616) and Paulo Freire (1921-1997) are relevant figures in their respective fields of knowledge, literature and education. A priori, not traditionally thought together. However, this dissertation presents the dialogical encounter of both, from a non-hegemonic investigation basis, having as scope the Caliban character of the Shakespearean play *The Tempest* (1610-1611) and the illiterate adults with whom the pedagogue Paulo Freire worked with his Literacy Method in the early 1960s (1964 civil-military pre-coup) in Brazil. The study reveals itself as a theoretical research developed through the analysis of the Brazilian historical context of the period and the objectives and characteristics of the Pernambuco Pedagogic Method and its literate students, in parallel with the interpretations of the Shakespearean play from postcolonial studies, above all, coming from Our America and dating from the 19th and 20th centuries. Therefore, the objective is to demonstrate that there is a possible dialogue between William Shakespeare and Paulo Freire, based on a non-hegemonic vision of the play and the understanding of the significant link between the character Caliban and the condition of illiterate adults in Brazil early 60s.

**Keywords:** Popular Education, Paulo Freire, William Shakespeare

## RESUMEN

SOUZA, Vanessa Rodrigues de Souza. **Un diálogo entre los oprimidos: cuando el analfabeto de Paulo Freire se encuentra con Caliban de William Shakespeare.** 2020. 135 p. Disertación (Máster en Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares) Instituto de Educación / Instituto Multidisciplinario, Universidad Federal Rural de Río de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

William Shakespeare (1564-1616) y Paulo Freire (1921-1997) son figuras importantes en sus respectivos campos de conocimiento, literatura y educación. A priori, no tradicionalmente pensado en conjunto. Sin embargo, esta disertación presenta el encuentro dialógico de ambos, desde una mirada no hegemónica de investigación, teniendo como alcance al personaje Caliban de la obra de Shakespeare *The Tempest* (1610-1611) y los adultos analfabetos a quienes se dirigió el pedagogo Paulo Freire. Su método de alfabetización a principios de la década de 1960 (golpe pre-civil-militar de 1964) en Brasil. El estudio se revela como una investigación teórica desarrollada a través del análisis del contexto histórico brasileño del período y los objetivos y características del método del educador Pernambuco y sus estudiantes de alfabetización, en paralelo con las interpretaciones de la obra de Shakespeare de los estudios poscoloniales. principalmente, de Nuestra América y datada en los siglos XIX y XX. Por lo tanto, el objetivo es demostrar que existe un posible diálogo entre William Shakespeare y Paulo Freire, basado en una visión no hegemónica de la obra y la comprensión del vínculo significativo entre el personaje Caliban y la condición de los adultos analfabetos en Brasil en principios de los 60.

**Palabras-clave:** Educación Popular, Paulo Freire, William Shakespeare

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	1
1 PAULO FREIRE, SUA ÉPOCA E SUA OBRA.....	6
1.1 Contexto histórico .....	8
1.2 O homem Paulo Freire .....	11
1.3 O método Paulo Freire .....	14
1.4 A experiência de Angicos e o Programa Nacional de Alfabetização. ....	20
2 WILLIAM SHAKESPEARE, SUA ÉPOCA E SUA OBRA.....	37
2.1 Contexto histórico .....	39
2.2 O homem William Shakespeare.....	41
2.3 A peça <i>A tempestade</i> . ....	48
2.4 “Nós somos Caliban”: Caliban e Nossa América. ....	57
3 UM ENCONTRO ENTRE OPRIMIDOS .....	79
CONCLUSÃO .....	113
REFERÊNCIAS.....	120

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho estuda a relação entre a personagem Caliban da peça *A tempestade*<sup>1</sup> de William Shakespeare e o grupo de sujeitos nordestinos de analfabetos aos quais Paulo Freire apresentou seu método de alfabetização de adultos na década de 60 (período que antecedeu o golpe civil-militar de 1964) no Brasil. O estudo se desenvolveu a partir da análise do contexto histórico brasileiro do período e das características e objetivos do método do educador pernambucano e de seus alfabetizandos, em diálogo com as interpretações de origens não hegemônicas da peça shakespeariana, sobretudo advindas de Nossa América e datadas do século XIX ao século XX.

A pesquisa é fruto do encontro de um amor longo e uma paixão recente. William Shakespeare e seus trabalhos sempre tiveram um poder sublime, uma atração inescapável à qual nunca consegui resistir. Pesquisar, estudar, ler Shakespeare se tornou recorrente, natural, familiar, algo constitutivo de minha identidade, presente em meus comentários e associações, elemento importante em minhas aulas de língua inglesa. Conheci Paulo Freire em minha graduação em Letras Português/Inglês, mas foi o reencontro com o pedagogo nas minhas aulas do Mestrado, mais especificamente, nas disciplinas Tópico especial: Paulo Freire na contemporaneidade IV e Tópicos especiais: Paulo Freire em tempos sombrios / Pedagogia da esperança, ambas ministradas pelo professor Aristóteles de Paula Berino, que me permitiu conhecer Paulo Freire e suas ideias mais profundamente. Foi por meio das conversas como meu professor-orientador, bem como da interação com meus companheiros de aula e da ávida leitura dos textos freirianos que intensifiquei o exercício de minha autocrítica, o apego pelo reflexo constante de minha prática educativa, exercendo o questionamento contínuo sobre o quê, como, porquê, em nome de quê, contra o quê, para que eu estava educando e estudando. E, dessa forma, um diálogo se insinuou e quanto mais lia os textos de Freire, mais construía elos com as personagens de Shakespeare.

De fato, entre diferenças e similaridades, surgia um diálogo de base ética e estética, sobretudo no que tange ao encontro de Freire com a peça shakespeariana *A tempestade*. Paulatinamente, houve o florescer de meu “sentimento do mundo”<sup>2</sup>, utilizando uma expressão

---

1 Título original: “The tempest”. É preciso assinalar que as traduções de citações retiradas de obras consultadas originalmente em língua inglesa e língua espanhola contidas no estudo são de autoria própria.

2 ANDRADE, 2012. Expressão de Carlos Drummond de Andrade retomada pela professora Nilda Alves em seu texto “Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas” a fim de corroborar para sua afirmativa de que é necessário mergulhar com todos os sentidos no que desejamos estudar. Apontamento esse em consonância com o presente estudo e, daí, a escolha pela utilização da expressão de Drummond no texto.

de Carlos Drummond de Andrade, que almejava a reunião desses autores porque percebia na hipótese de um diálogo, a possibilidade de uma trama necessária e profícua, além disso, o fomento de uma pesquisa científica interessante e significativa, sobretudo, em tempos sombrios. Pois, há uma relação entre Caliban, personagem de *A tempestade* e Antônio Vieira<sup>3</sup>, aluno do método Paulo Freire de alfabetização. Há um diálogo entre William Shakespeare e Paulo Freire. Shakespeare possui uma certa subalternidade, um prisma de apreciação não hegemônico que dialoga de fato com a visão freiriana e suas propostas de uma educação libertadora. Basta alguém ter sensibilidade para conseguir enxergar esse elo, estudá-lo e mostrá-lo. E, como Freire tomou a tarefa de alfabetização para si, tomei para mim a tarefa de promover um encontro entre ambos os autores, de mostrar como se relacionam William Shakespeare e Paulo Freire. Daí, isso foi o que deu início a essa jornada.

*A tempestade* é uma peça desenvolvida a partir de uma composição fragmentada que mobiliza múltiplas referências históricas, políticas e criações fantasiosas tendo como base uma narrativa literária. A partir do século XX, autores provenientes de Nossa América se utilizaram das personagens shakespearianas como símbolos de representação da identidade de nosso continente. A peça foi então relida como uma metáfora da América colonial e suas personagens seriam representações dessa sociedade em formação. Alguns autores desenvolveram sua particular concepção não hegemônica acerca da peça. As releituras desses autores da obra shakespeariana revelam suas próprias interpretações históricas das épocas e contextos em que viveram, salientando suas particulares visões políticas e culturais. Não há, portanto, linearidade nas releituras do texto shakespeariano. Os discursos feitos representam proposições próprias de cada contexto histórico e sociocultural, revelando ressignificações convergentes com suas origens e tempo.

É preciso apontar que o presente estudo se abstém do uso de expressões como América Latina e/ou Hispano-américa. Opta-se pelo termo “Nossa América” utilizado pelo cubano José Martí em 1891 como título do livro homônimo. Tal escolha objetiva o distanciamento dos simples e reducionistas sentidos de localização geográfica e a rotulação de grupo de países unicamente a partir de seus lugares de colonizados, como muitas das vezes tais termos denotam.

---

3 Antônio Vieira foi aluno alfabetizado pelo método de alfabetização Paulo Freire no Programa de Angicos em 1963. Antônio espontaneamente tomou a palavra, “quebrando o protocolo” da última aula do Programa de Alfabetização de Angicos, para o qual haviam sido convidados autoridades políticas brasileiras, como o próprio presidente da República João Goulart. Antônio fez um discurso sem constrangimentos direcionado a essas autoridades, solicitando que o Programa de Alfabetização continuasse não apenas em Angicos, mas em todo o território nacional. Transcrevo agora uma das passagens mais emblemáticas de seu discurso: “[...] Temos muita necessidades de coisas que nós não sabia e que hoje estamos sabendo. Em outra hora, nós era massa, hoje já não somos massa, estamos sendo povo”. (HADDAD, 2019, p. 71)

Além disso, almeja-se salientar a existência de alguns elementos que unificam determinados aspectos culturais, sociais e políticos e, conseqüentemente, alguns discursos produzidos por sujeitos desse continente. Não obstante a isso, reconhece-se que esses aspectos são apenas pontos pertencentes a uma rede maior e mais complexa de diversos discursos que compõem a história desses povos e do continente ao qual pertencem.

Em suma, o estudo se desenvolve como uma pesquisa teórica que apresenta interpretações e considerações sobre a realidade brasileira e a condição dos sujeitos alvo das campanhas de alfabetização pelo método Paulo Freire nos anos 60 em nosso território, propondo o diálogo entre a peça shakespeariana e o pensamento de Paulo Freire e suas iniciativas educacionais no recorte temporal delimitado anteriormente. Isto é, o diálogo se constrói por meio de uma interpretação não hegemônica da peça shakespeariana em consonância com a proposta do método freiriano, o contexto brasileiro desse tempo e as possibilidades advindas das iniciativas pedagógicas para esses sujeitos analfabetos aos quais se dirigia o educador.

Paulo Freire revela uma forma própria de pensar a educação a partir de um olhar para si, para o outro e para o mundo com menos ingenuidade e passividade, mais ético e estético. O pedagogo desenvolve um método de alfabetização com e para sujeitos que tão desesperadamente precisavam dizer e projetar a sua própria palavra. Adicionado a esse sentimento do mundo freiriano, tem-se a apreciação em paralelo da obra shakespeariana *A tempestade*. Assim, o estudo propõe o diálogo com Shakespeare e seu texto a partir de uma apreciação não hegemônica de sentido. Isto é, tomando o autor e sua peça como promotores de um diálogo profícuo com questões fundamentais para os grupos e povos subalternizados. Uma interpretação que concebe um Shakespeare não hegemônico, um Shakespeare que é também parte de Nossa América e, no que concerne especificamente ao presente estudo, um Shakespeare também subalterno no qual encontramos uma personagem que conversa com os sujeitos de nosso país e lança luz sobre as questões substanciais de nossa formação, bem como aos modelos, simbologia e ideias difundidas em nossas terras. Estes são aspectos primordiais que permanecem a influenciar a nossa sociedade mais de meio século depois da invasão de nossas terras.

O diálogo entre William Shakespeare e Paulo Freire traz uma contribuição na medida em que provoca a promoção de um diálogo crítico entre campos do saber. Não se trata apenas da ratificação do valor de releitura de cunho multifacetado do cânone literário mundial, representado aqui pela obra shakespeariana. E, tampouco a análise e discussão sobre métodos e práticas pedagógicas que promovem uma educação mais congruente e transformadora, como

detonam os trabalhos freirianos. Isso posto, objetiva-se então desenvolver uma investigação cooperativa entre diferentes campos do saber em que desponte o rompimento com a hierarquização de saberes devido a seus espaços e campos de produção. Posturas incabíveis como essa salientam concepções preconceituosas, retrogradas e reducionistas do conhecimento científico.

Por certo, William Shakespeare e Paulo Freire são figuras de relevância em suas respectivas áreas do saber, literatura e educação. A priori, não tradicionalmente pensados de forma conjunta, dialógica. Sujeitos que têm séculos de distância entre suas existências, estão associados não somente a distintos campos do conhecimento, mas também, a países e culturas diferentes. Apesar disso, este trabalho visa a promoção do encontro dialógico de ambos, pois acredita-se ser possível superar distâncias temporais, geográficas e culturais em prol de uma fecunda e necessária conversa, sobretudo a partir de um olhar não hegemônico.

Por fim, a estrutura geral deste trabalho é disposta em três momentos, excetuando-se da contagem a presente introdução e as considerações finais sobre a pesquisa. O primeiro momento se refere especificamente ao pedagogo Paulo Freire. Esta etapa aborda o contexto histórico brasileiro do início dos anos 60, no qual se insere um dos momentos principais da trajetória do pensador e seus trabalhos no campo da educação, sobretudo o desenvolvimento de seu método de alfabetização de adultos aliado à sua concepção de educação crítico-libertadora, a famosa experiência de Angicos e sua atuação no Programa Nacional de Alfabetização. O segundo momento está dedicado ao poeta William Shakespeare e às interpretações da peça *A tempestade* oriundas da Nossa América, despontando metáforas transportadas para nosso contexto. Tais momentos têm a finalidade de estabelecer a base cognoscível para o diálogo entre os pensadores que é desenvolvido no momento subsequente. O terceiro e último momento do estudo trata estritamente do diálogo entre a personagem Caliban da peça shakespeariana e a realidade brasileira, sobretudo, os sujeitos adultos analfabetos aos quais se dirigia Paulo Freire. Objetiva-se demonstrar o elo entre Caliban e a nossa realidade, destacando sua relação com nosso povo. Além disso, desenvolve-se um paralelo entre o contexto histórico da Inglaterra elisabetana e o Brasil do início dos anos 60.

Em suma, o estudo propõe um diálogo entre autores e realidades que à primeira vista, parecem incongruentes, ou, no mínimo, uma reunião inesperada. Entretanto, sempre é possível estabelecer pontes, comparações, diálogos, porém é preciso justificá-los. Logo, vislumbra-se um possível horizonte dialógico interessante e enriquecedor, salientando uma contribuição científica fecunda para os campos do conhecimento da Literatura e da Educação, para as

pesquisas sobre esses autores em si, a partir do olhar proveniente de Nossa América, a partir de um olhar brasileiro, a partir de Caliban e seus descendentes.

## **CAPÍTULO I**

### **PAULO FREIRE, SUA ÉPOCA E SUA OBRA**

## **RESUMO**

Este capítulo objetiva apresentar a trajetória de Paulo Freire, a dimensão cultural, social e política de sua pedagogia crítico-libertadora, bem como discutir as características e condições dos sujeitos adultos analfabetos aos quais o pedagogo se dirigia. O capítulo aborda o contexto histórico brasileiro do início dos anos 60, expõe os trabalhos de Freire no campo da educação, especialmente, seu método de alfabetização de adultos, a experiência de Angicos e sua atuação no Programa Nacional de Alfabetização.

## 1.1 Contexto histórico

A década de 60 foi um período muito importante da história do Brasil. Esses anos são marcados por uma grande efervescência cultural, política e econômica em nosso país. Logo, a elaboração de um panorama sócio-político-cultural dessa época não é tarefa fácil. O presente capítulo se concentra em um recorte temático que tem como objetivo de análise a questão educacional brasileira, os movimentos de educação e cultura popular do Brasil dos anos 60, além de iniciativas políticas governamentais e o golpe civil-militar de 1964.

De 1945 a 1991, o mundo estava em meio ao período chamado Guerra Fria. Segundo Hobsbawm, essa guerra consistia em disputas estratégicas e de conflitos indiretos entre as superpotências da época: os Estados Unidos da América (EUA) e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Ambas superpotências disputavam o poder de influência pelo mundo, sobretudo, no Terceiro Mundo. O Brasil, como toda a América Latina, fazia parte do grupo de influência norte-americana que já estava sofrendo os abalos de perdas de alcance de seu poderio, como por exemplo, a Revolução Cubana de 1959 (HOBSBAWM, 1995, p. 224).

Os confrontos entre as superpotências influenciavam nas dinâmicas sociais, políticas, culturais e econômicas dos países pelo mundo, especialmente as nações de Nossa América. No Brasil, tais conflitos se manifestaram através de disputas entre os partidos políticos nacionais. Os anos 60 foram um momento de grande polarização política de caráter extremista no Brasil, tanto da direita quanto da esquerda. O país vivia já um momento de grande insegurança e agitação política. Em 1961, o então presidente da República, Jânio Quadros, renuncia, fato este que mergulha o país em uma crescente e delicada crise, gerando um verdadeiro impasse político sobre a posse do vice-presidente João Goulart.

Segundo Ferreira, os partidos políticos brasileiros estavam divididos sobre a posse de João Goulart. De um lado, o grupo que apoiava a posse do vice-presidente, liderado por Lionel Brizola, que queria o cumprimento da Constituição. E, do outro lado, o grupo de opositores à posse, que temia o governo Goulart. A resolução do impasse foi a instauração do governo parlamentarista no Brasil. Portanto, no dia 7 de setembro de 1961, João Goulart, conhecido como Jango, assume a presidência do país. O Brasil então tem um novo sistema de governo, o parlamentarismo, nas palavras do historiador: “Tratou-se de uma solução que resultou de uma ampla coalizão para impedir o golpe militar, isolando os grupos civis e militares que não se conformaram com a sua posse, garantindo, assim, as instituições democráticas” (FERREIRA,

2003, p. 348). No entanto, tal mudança restringia os poderes do presidente, prejudicando o estabelecimento das Reformas de Base<sup>4</sup>, proposta tão aclamada pelos grupos de esquerda.

O início dos anos 60 se revelou como um período de grande instabilidade política, a busca constante de apoio político por parte do presidente e o desmonte dos esquemas da oposição conservadora. Nesse contexto, intensificaram-se as agendas dos movimentos sociais, evidenciadas, sobretudo, no campo, pelas lutas das Ligas Camponesas<sup>5</sup> em prol da Reforma Agrária que tinham suas raízes nos anos 50, com reivindicações antigas, agora inflamadas no governo de João Goulart. Segundo Ferreira:

Um dos problemas enfrentados pelo presidente foi o acirramento das lutas do campo. [...] os trabalhadores rurais de Pernambuco organizaram-se nas chamadas Ligas Camponesas. Dois meses após tomar posse na presidência, realizou-se, em Belo Horizonte, o I Congresso Camponês. Goulart discursou na abertura do evento. Os cerca de 1.600 delegados, vindos de todo o país, apresentavam propostas radicais. Francisco Julião, falando no encerramento do encontro, afirmou que “a reforma agrária será feita na lei ou na marra, com flores ou com sangue” (FERREIRA, 2003, p. 349).

As Reformas de Base eram a convergência das demandas de lutas de anos dos grupos de esquerdas, reformas que o próprio presidente pregava em sua trajetória política. Tal postura presidencial em favor das reformas ameaçava os interesses e privilégios dos grupos de direita que obviamente não apoiavam Jango, justamente, por causa dessas ideias inclinadas às requisições de grupos nacionalistas e de esquerda. Não obstante ao notório contexto de lutas por mudanças no campo, intensificam-se também as reivindicações em favor da Reforma Eleitoral, Montenegro expõe que:

Entre as principais reformas, constavam a bancária, fiscal, urbana, tributária, administrativa, agrária e universitária, além da extensão do voto aos analfabetos e oficiais não graduados das Forças Armadas e a legalização do PCB. O controle do capital estrangeiro e o monopólio estatal de setores estratégicos da economia também faziam parte do

---

4 Nas palavras de Ferreira, as reformas de base significavam: “para os grupos nacionalistas e de esquerda, tratava-se de um conjunto de medidas que visava alterar as estruturas econômicas, sociais e políticas do país, permitindo um desenvolvimento econômico autônomo e o estabelecimento da justiça social” (FERREIRA, 2003, p. 351).

5 Segundo Montenegro, as Ligas Camponesas foram uma entidade criada para resolver questões pontuais da comunidade da Galiléia, engenho de fogo morto (engenho que não produz açúcar e fornece cana para alguma usina), situado na cidade de Vitória de Santo Antão, distante 50 quilômetros do Recife. A organização de camponeses da região foi nomeada de Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco (SAPPP), posteriormente a organização se expande para outras regiões formando uma espécie de rede de associação de trabalhadores agrários, esta se expande e adquire visibilidade nacional e internacional, ficando conhecida como Ligas Camponesas, um movimento importante de luta pela reforma agrária e da melhoria das condições de vida no campo no Brasil (MONTENEGRO, 2003, p. 241-271).

programa reformista dos nacionalistas (MONTENEGRO, 2003, p. 251-252).

Diante de tal citação, dá-se ênfase, especialmente, à intrínseca relação entre a questão da Reforma Eleitoral e dos movimentos de cunho educacional e cultural que se espalharam pelo território nacional com o compromisso com as camadas da população mais oprimidas e invisibilizadas pela ordem social vigente.

No início dos anos 60 floresciam por todo o país iniciativas em prol da cultura e da educação popular. Em meio a uma grande efervescência, grupos como os Centros Populares de Cultura (CPCs), ligados ao movimento estudantil, vinham desenvolvendo projetos voltados para as classes trabalhadoras a fim de se construir um projeto de conscientização das camadas populares para a necessidade de luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Os CPCs estavam distribuídos por todo o país, criados no interior da União Nacional dos Estudantes (UNE), esses centros tinham uma relativa força de mobilização e atuação a nível nacional. Eles realizavam peças, feiras e festivais, incentivando as manifestações populares de arte e cultura, além também de promover iniciativas de alfabetização de adultos.

Outro movimento de importância nacional quanto à questão educacional foi o Movimento de Educação de Base (MEB). De ordem religiosa, o movimento foi criado pela Confederação Nacional dos Bispos Brasileiros (CNBB) em 1961. Fávero aponta que o MEB/Goiás tinha como objetivo, na segunda fase do movimento de alfabetização da população rural, a seguinte:

fornecer ao camponês, a partir de seus próprios valores e condições socioculturais, os elementos básicos, enquanto educação, para que ele por si mesmo, fosse capaz de participar ativa e conscientemente como sujeito de uma História cujo sentido único deve ser o de promover cada vez mais todos os homens (FÁVERO, 2001, p. 192).

O compromisso com o homem do campo, com suas necessidades e direitos fazia parte da agenda dos movimentos populares que se propagam intensamente no início da década de 60. Nesse mesmo momento, surge também a cidade do Recife, capital do estado de Pernambuco, o Movimento de Cultura Popular (MCP) em 1960.

O MCP tinha como maior preocupação o combate ao analfabetismo e a propagação da cultura popular. Segundo Fávero: “[...] o esforço organizado das massas populares, criou novas condições que se traduzem na possibilidade do movimento de cultura popular ser financiado por recursos públicos e ser apoiados pelos poderes públicos” (FÁVERO, 2001, p. 90). Dessa forma, o MCP, com apoio financeiro dos governantes locais, objetivava conscientizar a

população, promover a alfabetização e a integração cultural da comunidade através de eventos artísticos e culturais, tais como: dança, música, peças teatrais, praças de culturas e outras manifestações de criações populares. O MCP estabelecia suas propostas a partir da constatação de vazios culturais, uma de suas propostas era a necessidade de: “desenvolvimento da cultura popular no sentido de aprofundar sua compreensão teórica da realidade social e da necessidade prática de sua transformação” (FÁVERO, 2001, p. 92).

Em suma, na primeira metade da década de 60 (até o golpe civil-militar de 1964), o Brasil vivenciou uma onda de movimentos de mobilização popular, que possuíam, sobretudo, como compromisso de ação em suas agendas, a questão da educação das camadas populares, a valorização da história e cultura do povo, além do engajamento desses sujeitos na vida política de nosso país. Em meio a esse turbilhão de ideias, posturas, reivindicações e iniciativas, surge a figura de um professor pernambucano, chamado Paulo Freire, que direcionava seus estudos e propostas educacionais de desenvolvimento social para o campo da alfabetização de jovens e adultos. Baseado em sua experiência na área pedagógica e participação em movimentos populares, desenvolveu um novo método de alfabetização para as camadas populares: o famoso método Paulo Freire de alfabetização de adultos.

## **1.2 O homem Paulo Freire**

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921 em Recife, Pernambuco, e faleceu no dia 2 de maio de 1997 na cidade de São Paulo. Freire ficou conhecido nos anos 60 em escala nacional, e posteriormente, em nível internacional devido a seus projetos na área de educação. Ana Maria Araújo Freire, sua companheira nos últimos 10 anos de sua trajetória, em seu livro “Paulo Freire – Uma história de vida” narra a história de vida do educador. Freire começou sua carreira em 1941, como professor de Língua Portuguesa em instituições escolares em sua cidade natal. Posteriormente, em 1947, foi trabalhar como assistente no recém-criado setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), onde, como afirma a autora, “teve contato com a educação de adultos/trabalhadores e sentiu o quanto eles e a nação precisavam enfrentar com seriedade e adequação a questão da educação de modo geral, e, mais particularmente, a da educação popular e da alfabetização de adultos” (FREIRE, 2017, p. 70). No SESI, Freire foi progredindo paulatinamente de cargo a cargo, até se tornar diretor superintendente do Departamento Regional de Pernambuco em 1954. Além disso, em 1947, mesmo ano que começou a trabalhar no SESI, Freire também iniciou suas primeiras

experiências no ensino superior. O pedagogo lecionava na Escola de Serviço Social, posteriormente, anexada à Universidade de Recife. Tais experiências, segundo Ana Maria Araújo Freire foram de enorme valia para o pensador pois “houve, assim, uma troca dialética das experiências acadêmicas com as práticas educativas levadas a efeito por Paulo no órgão institucional do patronato/trabalhadores de Pernambuco” (FREIRE, 2017, p. 86).

Em 1956, Freire tornou-se membro do Conselho Consultivo de Educação Municipal de Pernambuco. Em 1958, ele participou do II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Nesse Congresso, o educador apresentou o Relatório Final do Seminário Regional de Educação de Adultos de Pernambuco, intitulado “A educação de Adultos e as Populações Marginais: O Problema dos Mocambos” no qual propôs que:

a educação de adultos das zonas de mocambos existentes no Recife se fundamentasse na consciência da realidade da cotidianidade vivida pelos/as alfabetizando/as, e não, como era então a prática, reduzindo esse ato ao simples ato mecânico de reconhecer as letras, palavras e frases (FREIRE, 2017, p. 121).

Essas experiências são apenas alguns exemplos das inúmeras atividades que Paulo Freire realizou em sua trajetória no campo da educação. Não obstante a isso, no início dos anos 60, Freire supera os limites do campo da atuação acadêmica e engaja-se nos movimentos de educação popular. Dentre eles, destaca-se a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, em Natal no Rio Grande do Norte, e, principalmente, o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, do qual foi um de seus fundadores e onde atuou ativamente. Freire comenta sobre a fundação do MCP:

O Movimento de Cultural Popular – MCP, justiça se faça, foi o primeiro de uma série de movimentos político-educacionais que surgiram nos anos 1960, no Brasil. Tentou, resgatando a cultura popular, com o povo orientado por intelectuais, levar a uma práxis revolucionária capaz de fazer a transformação do país (FREIRE, 2017, p. 126).

Ana Maria de Araújo Freire comenta em sua obra “Paulo Freire – Uma história de Vida” que foi justamente no MCP que Freire fez “as primeiras experiências públicas de seu Método de Alfabetização” (FREIRE, 2017, p. 135). É importante sinalizar que Freire elaborou o projeto dos *Centros de Cultura* para atender as demandas do Projeto de Educação de Adultos do MCP. E, esse projeto foi na época “tido como um documento altamente subversivo” (FREIRE, 2017, p. 130). Segundo a autora, esse material, bem como outros criados por Freire, “foi ‘estudado’ pelos que tramavam o golpe de Estado como de uma ordem absolutamente inaceitável para se pôr em prática na sociedade brasileira” (FREIRE, 2017, p. 130).

Em 1963, Freire dirige a famosa campanha de alfabetização de Angicos, que foi um projeto progressista do governo do Rio Grande do Norte, que tinha como secretário da Educação Calazans Fernandes. O secretário foi, pessoalmente, a Recife pedir a ajuda do professor Paulo Freire para enfrentar o analfabetismo em seu Estado. Nesse momento, estabeleceu-se um convênio entre a Secretaria de Estado de Educação e a Universidade de Recife na qual Freire trabalhava. E foi escolhida a cidade de Angicos como ambiente de desenvolvimento do projeto visto que o próprio governador, Aluizio Alves, a havia indicado por se tratar de sua cidade natal (FREIRE, 2017, p. 137-138). A campanha de Angicos consagra o nome de Paulo Freire em escala nacional como o educador que trabalha com o povo e como criador de um método bastante efetivo no combate ao analfabetismo.

A trajetória de Freire está entrelaçada com a luta pela valorização da cultura popular, o reconhecimento do saber do povo, a crítica aos modelos enrijecidos de educação que não atendem aos anseios das comunidades. Freire defende o direito do povo contar sua própria história, não ter subjugada sua arte e cultura, ter valorizados seus próprios saberes, aprender através do diálogo entre os sujeitos, e assim, ampliar sua leitura de mundo e, a partir de tal abordagem, emancipar-se. Essa postura revela um caminho de luta por uma educação de qualidade, sem juízo de valor e que abarque a todos em prol de um futuro no qual o mundo seja mais humano, as pessoas não sejam tratadas como coisas, a sociedade esteja livre da miséria e da injustiça social e o homem possa ser livre e consciente de seu papel interferidor na historicidade. Tal luta ainda é corpo a corpo e diária. Isso posto, destaca-se que são, justamente, esses aspectos que ratificam a atualidade e a necessidade das discussões das ideias freirianas.

De fato, Paulo Freire agiu junto com as comunidades e refletiu as possibilidades de intervenção com elas para um futuro mais digno e igualitário, pois é a partir da tomada de consciência dos envolvidos que desenvolve uma postura de luta ativa no campo da prática. Nas palavras de Francisco C. Weffort ao comentar a pedagogia de Freire:

A compreensão desta pedagogia, em sua dimensão prática, política ou social, requer, portanto, clareza quanto a este aspecto fundamental: a ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se. Isto significa que os milhões de oprimidos do Brasil – semelhantes, em muitos aspectos, a todos os dominados do Terceiro Mundo – poderão encontrar nesta concepção educacional uma substancial ajuda ou talvez mesmo um ponto de partida (WEFFORT, 1967, p. 8).

Percebe-se que o pensamento freiriano tem não apenas valor pedagógico, mas, especialmente, um valor político, social, filosófico e humanista por investir na conscientização,

ação transformadora e resistência. Seu método de alfabetização está baseado em reflexões nunca desvinculadas da militância, da indignação, da resistência e da esperança. Trata-se de uma postura intrinsecamente ligada ao compromisso com a libertação humana compreendido como uma dimensão ontológica existencial do homem.

Cada palavra freiriana detona uma postura baseada em ideias, reflexões e diálogos provenientes do ambivalente espaço físico e social de desenvolvimento efetivo do campo da vida diária em sociedade. O leitor que se aventura a conhecer a obra freiriana é transportado para o espaço de interpretações das comunidades populares, de seus anseios, tensões e ambivalências, espaço este que permite esclarecimentos, reflexões e releituras, bem como novos olhares e desdobramentos. Mundo, história, homem, ética, conhecimento, palavra, diálogo, educação e esperança são temas centrais da educação crítico-transformadora freiriana, que afirma, enfaticamente, a legítima e tão necessária busca pela justiça e mudança social, apontando para a libertação de todos, oprimidos e opressores.

### **1.3 O método Paulo Freire**

O método Paulo Freire apesar de ter ficado conhecido por este nome, não se trata de um método propriamente dito, e sim, de um processo, como afirma Brandão: “o método educa enquanto se constrói e, portanto, falo de um método como um processo, com as sequências e etapas que ele repete a cada vez; como uma história coletiva de criar e fazer que é a sua melhor ideia” (BRANDÃO, 2004, p. 15). Portanto, o famoso método Paulo Freire de alfabetização de Adultos é, na verdade, um processo para a alfabetização de jovens e adultos, construído sobre uma base fundamentalmente fônica e alicerçado na vivência dos educandos, assumindo um caráter inovador e coletivo que é legitimado por cada nova experiência.

O método freiriano assume o diálogo como base fundamental de sua práxis educacional. Caso fosse preciso definir um ponto condensador de seu pensamento, o aspecto preponderante que ampara todas as reflexões freirianas, indubitavelmente, esse seria a importância do diálogo. A ideia de diálogo em Freire supera o conceito de técnica metodológica. O educador, na verdade, parte da consciência de que o diálogo é um traço essencialmente humano, um fenômeno que quando genuíno colabora para a transformação do mundo e conseqüentemente a libertação dos sujeitos.

Freire compreende o diálogo como elemento central para o desenrolar de uma vida mais fraterna, uma espécie de postura diante do mundo que ao invés de enfatizar as rivalidades, tende

a contribuir para a superação dos embates entre a mesmidade e a alteridade, além de pretender possibilitar a compreensão da realidade, a desierarquização dos saberes e o reconhecimento de novas subjetividades. Logo, o método de alfabetização de adultos se baseia em uma concepção de mundo que compreende a necessidade de uma educação crítica-dialógica para que o homem trilhe o caminho de sua libertação. Dessa forma, não seria coerente que o método de alfabetização idealizado por Freire chegasse até o educando de forma pronta, oriundo somente do mundo do educador, com o seu saber unilateral, apenas para ser posto em prática. No pensamento freiriano, a educação é um ato solidário, de construção coletiva e amorosa. Logo, não pode ser imposta, bem como seu material de apoio. Cada experiência de alfabetização é uma oportunidade de construção do método, inovadora e particular naquele espaço e momento, por isso o material é desenvolvido na irmandade entre educadores e educandos, de acordo com as características e realidade dos sujeitos envolvidos em dado processo de alfabetização. Em outras palavras:

nada precisa ser rígido no método. Ele não se impõe sobre a realidade, sobre cada caso. Ele serve a cada situação. O mesmo trabalho coletivo de construir o método, a cada vez, deve ser também o trabalho de ajustar, inovar e criar a partir dele. Nada é rígido e não há receitas. Nada é lei, a não ser as leis da lógica do ato de aprender e os princípios gramaticais da língua. Há uma proposta de trabalho-diálogo e há uma lógica no processo coletivo de aprender a ler-e-escrever (BRANDÃO, 2004, p. 68-69).

Em síntese, no método Paulo Freire de alfabetização, não há procedimentos inflexíveis e cartilhas pré-estabelecidas, o método é uma criação conjunta e em construção a cada nova experiência, além disso os educandos são coparticipes de todo o processo de alfabetização. Eles não são vistos como analfabetos e sim alfabetizando, pois com a transferência da atividade, esses sujeitos assumem a responsabilidade pelo processo de alfabetização tanto quanto o animador do grupo. Ou seja, é desenvolvida e assumida a coatividade do processo de alfabetização entre alfabetizador e alfabetizando. Portanto, todos os sujeitos envolvidos no processo assumem, em conjunto e simultaneamente, o papel de educandos e educadores. Afinal, para Freire, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2018, p. 96). Em suma, se o alfabetizando aprende, ele também ensina.

O método possui várias etapas de realização. A primeira etapa se refere ao levantamento do universo vocabular dos alfabetizando, pois, “há um *universo de fala* da cultura da gente do lugar, que deve ser: investigado, pesquisado, levantado, descoberto” (Cf. BRANDÃO, 2004, p.

25). Esse levantamento é feito em campo, com ouvidos atentos e caderno da mão, derivando do profundo envolvimento dos pesquisadores com a comunidade em seu cotidiano. Descobre-se com esse levantamento “os pensamentos e linguagens das pessoas. São falas que, a seu modo, desvelam o mundo e contêm, para a pesquisa, os temas geradores falados através das palavras geradoras” (Cf. BRANDÃO, 2004, p. 27).

Posteriormente, desenvolve-se a etapa em que animadores e alfabetizandos pensam juntos, em círculos de culturas, não nas tradicionais salas de aula, marco inicial do processo de aprendizagem baseado no diálogo realizado através das chamadas fichas de cultura. Segundo Brandão:

As fichas de cultura são desenhos feitos em cartazes ou projetados em slides. Uma após a outras, elas provocam os primeiros debates, as primeiras trocas de ideias entre o animador e os educandos, ou entre os educandos. Em conjunto elas introduzem as ideias de base que, partindo de situações existenciais, possibilitam a apreensão coletiva do conceito de cultura e conduzem a outros conceitos fundamentais [...] (BRANDÃO, 2004, p. 41).

O método não objetiva apenas a alfabetização dos educandos, como já mencionado. Tomando como exemplo as fichas de culturas, pode-se concluir que o método incorpora o universo social dos alfabetizandos, sua história, cultura, identidade, pretendendo contribuir para o desenvolvimento de um pensamento crítico, propício para que esses sujeitos ressignifiquem conceitos, a si próprios e a sua comunidade diante da sociedade na qual estão inseridos. Para que de forma ativa e consciente, os alfabetizandos assumam a responsabilidade e o trabalho por sua alfabetização. Pois, de fato, diante da desigualdade social, há também a desigualdade entre os saberes dos sujeitos:

O poder, que controla politicamente a ordem social que o sustenta, também determina ideologicamente o saber, o pensamento, os valores os símbolos com que se apresenta como legítimo. Ele cria e recria instrumentos e artifícios para que as pessoas oprimidas por ele pensem como ele, pensando que pensam por si próprias (BRANDÃO, 2004, p. 105).

Em síntese, o método desenvolve uma alfabetização para a conscientização que não seja passiva e inerte, pelo contrário, uma conscientização em prol da mudança, da transformação. Posteriormente, passado o momento de debates propiciados pelas fichas de culturas, segue-se para a próxima etapa na qual os animadores iniciam o trabalho com as chamadas palavras geradoras.

A definição das palavras geradoras é regida pelos seguintes critérios: “1º a riqueza fonêmica da palavra geradora; 2º as dificuldades fonéticas da língua; 3º a densidade pragmática do sentido” (BRANDÃO, 2004, p. 31). Freire estabelece assim os parâmetros para a escolha das melhores palavras geradoras com base sintática, semântica e pragmática. A partir do levantamento vocabular, as palavras geradoras são “convertidas na primeira escrita do método, capazes de codificarem, como símbolos da língua, as situações mais significativas da língua, as situações mais significativas da vida coletiva da vida de quem lhes fala” (BRANDÃO, 2004, p. 31). Diante disso, essas devem conter todos os fonemas da Língua Portuguesa, inclusive as difíceis formas de escrita e pronúncia como dígrafos, o “ç”, entre outros, que serão apresentados em ordem crescente de dificuldade aos alfabetizandos. Brandão aponta que as palavras geradoras devem estar carregadas “de carga afetiva e de memória crítica” (BRANDÃO, 2004, p. 32). Palavras que possuem significado e valor para as pessoas, que façam parte de seu cotidiano que apontem a concretude da vida diária, de sua existência, de sua humanidade. De fato, buscam-se palavras que tenham riqueza e complexidade fonética, carga afetiva e memória crítica mas, sobretudo, palavras que sejam congruentes ao engajamento dos alfabetizandos em sua realidade local e ao desvelar de sua visão de mundo.

As palavras geradoras pretendem codificar o modo de vida de seus sujeitos para que estes a descodifiquem em um momento de descoberta nos círculos de cultura. A essas palavras está atrelado um conjunto de questões, temas geradores, aspectos de ordem social, política, econômica e existencial que se revelam apenas como sugestão de ideias para trocas e debates nos círculos de cultura (Cf. BRANDÃO, 2004, p. 33).

No método Paulo Freire, nos primeiros minutos de aulas, o que é colocado no quadro para a apreciação dos educandos é um conjunto de fonemas. Trabalha-se com uma tabela de fonemas. E essa tabela de fonemas se configura em uma espécie de teclado musical com que se pode começar a montar palavras. Acionando os fonemas que estão no quadro, ativa-se um verdadeiro processo de juntar as partes (fonemas) para construir um todo (a palavra). Como se pode perceber, a consciência fonética é o primeiro grande elemento determinado por Paulo Freire para escolha das chamadas palavras geradoras e, essas, são provenientes de um levantamento prévio do vocabulário utilizado pelos educandos e realizado nos primeiros encontros com a comunidade. Em outras palavras, a partir do universo dos alfabetizandos são definidas as palavras geradoras, e assim, trabalha-se com a consciência fonética desses sujeitos. Posteriormente, quando essa consciência fonética já tenha sido adquirida, trabalham-se os

grafemas, e apenas depois dessas etapas é que ocorre a compilação dos fonemas. Em síntese, segundo Brandão:

Cada palavra tem o seu uso semântico próprio. Serve para introduzir os fonemas cuja recombinação, feita pelo exercício coletivo de educador e educandos, alfabetiza. Em ordem crescente de dificuldade, cada palavra ajuda a que estes resolvam, com a contribuição daquele, as questões que aos poucos esclarecem os mistérios do ler e escrever (BRANDÃO, 2004, p. 36).

O valor da palavra para o homem é central no processo de alfabetização freiriano. Ler e escrever não significa simplesmente estar alfabetizado. A palavra para Freire é instrumento de construção de si mesmo, possibilidade para abarcar a magnitude e complexidade da existência e para que o sujeito desempenhe verdadeiramente seu papel de ser humano:

para assumir responsabilmente sua missão de homem. Há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o. Com a palavra o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. É o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundam toda pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário (FREIRE, 2018, p. 17).

Portanto, a palavra é basilar para a concepção freiriana de alfabetização. Para o educador, a alfabetização é a conscientização sobre a cultura, a importância de que esses sujeitos compreendam que são também produtores de cultura e possuidores de saberes significativos. Freire parte da palavra, propondo um processo de alfabetização que contribua para o entendimento da realidade dos alfabetizandos. O método não se distancia dessa realidade, pelo contrário, propõe a discussão e problematização de aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais da vida desses sujeitos. Destaca-se a questão de pertencimento e responsabilidade dos sujeitos com as suas comunidades. Assim, Freire demonstra que é por meio de uma educação crítico-dialógica-libertadora que se faz possível o desenvolvimento da discussão de problemas e se desenvolve a promoção do caminho rumo à humanização.

Compreende-se que o método Paulo Freire de alfabetização de adultos buscava que o dito analfabeto se libertasse de sua condição de invisibilidade na sociedade e se constituísse como sujeito crítico, consciente do e no mundo, livrando-se de sua condição de objeto e se transformando em sujeito de si, sujeito de ação, de mudança, superando a ordem social que o alicerçava em um patamar de inferioridade e determinismo. No entanto, a curto prazo, a utilização do método influenciava significativamente o contingente de pessoas aptas para votar.

Afinal, saber escrever o nome era o requisito necessário para provar que o sujeito era alfabetizado e assim, este poderia exercer o direito ao voto. Esse aspecto era, sobretudo, muito atrativo aos membros da política brasileira vislumbrando o cenário eleitoral das próximas eleições. Por outro lado, a longo prazo, com a continuidade do desenvolvimento do método, pretendia-se projetar sujeitos conscientes e ativos em sua comunidade, na política nacional e de seu poder de impacto efetivo no caminho do país. Caminho esse, se alcançado, claramente antagônico aos interesses e aspirações das elites brasileiras. Como afirma Brandão:

O método é um instrumento de preparação de pessoas para uma tarefa coletiva de reconstrução nacional. Por isso ele é parte de um programa nacional de educação, cujos termos são politicamente definidos. Mas o trabalho de alfabetizar – parte do trabalho de educar – não subordina o educando à tarefa política para que ele se prepara aprendendo também a ler-e-escrever. (BRANDÃO, 2004, p. 87)

Dessa forma, diante dos significativos resultados obtidos em experiências satisfatórias de utilização do método Paulo Freire, em Pernambuco e Rio Grande do Sul, é criada em 1963, pelo Ministério da Educação e Cultura, a Comissão Nacional de Cultura Popular, presidida por Freire. A comissão será responsável por realizar o desenvolvimento do Plano Nacional de Alfabetização e tornará pública a utilização do chamado Sistema Paulo Freire de Educação de Adultos em seu Programa de Trabalho para janeiro, fevereiro e março de 1964, promovendo o método como base da campanha de alfabetização nacional brasileira. Definiu-se da seguinte forma:

Trata-se do Sistema Paulo Freire de Educação de Adultos, que não somente é um método ativo de alfabetização, mas um Sistema de Educação que leva os analfabetos a ganharem consciência de sua dignidade de pessoa humana, de sua responsabilidade social. No Sistema Paulo Freire a utilização de todos os canais possíveis de comunicação conduz a uma série de fatos novos. O professor Tradicional é substituído por um “Coordenador” de debates cuja função é, pelo diálogo franco, informal e sincero retirar das situações sociológicas compactamente programadas “Slides” ou “Strip-films”, todo um complexo de informações ligado, através de reduções de vocábulos mínimos, ora à Antropologia Cultural, ora à Sociologia Humana. Vocabulários esses através dos quais é possível alfabetizar um homem utilizando uma dúzia de palavras tão somente, pesquisadas no universo vocabular do analfabeto e escolhidas entre as de maior densidade emocional e afetiva, a partir das quais ele próprio descobre e recria as milhares de palavras restantes com a ajuda do Coordenador, que aplica durante os debates a maiêutica socrática. Assim a sala de aula cede lugar a um “Círculo de Cultura” e a aula tradicional a um “debate” democrático espontâneo e por isso agradável e autêntico (COMISSÃO NACIONAL DE CULTURA POPULAR *apud* FREIRE, 2017, p. 146-147).

No entanto, apesar de o método ter sido definido como modelo do Programa Nacional de Alfabetização (PNA) em 1964, no mesmo ano ocorre o golpe civil-militar no Brasil que cancela a implementação do PNA por todo o país, impossibilitando a continuidade de propagação do método Paulo Freire. Além disso, Movimentos sociais que também realizam programas de alfabetização são perseguidos e reprimidos. Medidas tomadas sob a justificativa de que essas iniciativas eram subversivas e doutrinavam a população com ideais de esquerda. Dessa forma, é negada a possibilidade de alfabetização a milhões de sujeitos espalhados por todo o território brasileiro.

#### **1.4 A experiência de Angicos e o Programa Nacional de Alfabetização.**

A experiência de Angicos, tornou-se a mais conhecida, mas não foi a primeira vez que o método Paulo Freire foi posto em prática. Antes de Angicos, Freire atuou ativamente do Movimento de Cultura Popular (MCP) criado em sua cidade natal, Recife. E, participar do MCP se revelou como uma grande experiência profissional para o pedagogo. O MCP era um programa de alcance municipal, elaborado pelo então prefeito da cidade, Miguel Arraes, em 1959, com a finalidade de desenvolver a região através de seu próprio plano de educação. O MCP tinha seu foco na educação de crianças em idade escolar, a alfabetização de jovens e adultos e nas ações culturais. Foi nesse contexto que Paulo Freire realizou as primeiras experiências com o método de alfabetização.

Em 1963, a partir da iniciativa do governo do Rio Grande do Norte, desenvolve-se a campanha de alfabetização na cidade de Angicos. Nessa época, havia uma intensa mobilização em torno da questão da alfabetização e da condição dos analfabetos no Brasil, sobretudo, devido aos interesses próprios da política brasileira. Em outras palavras, a alfabetização desses sujeitos geraria um grande impacto no número de brasileiros que poderiam votar nas próximas eleições. Como já salientado, por intermédio de um convênio entre a Universidade de Recife e a Secretária do Estado de Educação e pelo caminho de integração com a sociedade, iniciou-se a campanha de Angicos e estabeleceu-se o acordo de que a coordenação dos trabalhos ficaria sob a tutela das lideranças universitárias.

Carlos Lyra, que trabalhou ativamente na Campanha de Angicos como monitor-educador, comenta na obra “As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação” que:

Na pesquisa de Angicos, 66 adultos informaram que iam aprender a ler e escrever “para melhorar de vida”; 26 “para ser motorista”; 23 para “ler jornal”; 20 “para ser professor”; outras 20 “para ser boa costureira”; 18 “para ficar sabendo”; 17 “para fazer [escrever] cartas”; 15 “para ajudar os outros”; 11 “para ser comerciante”; 10 “para votar”; 7 “para dirigir-se”; 4 “para ser músico” e 4 “para ler a Bíblia” (LYRA, 1996, p. 155).

Verifica-se que as motivações dos alfabetizandos para participar da campanha de alfabetização eram centralizadas nas aspirações, sobretudo, de fazer parte ativa da sociedade e de alcançar o reconhecimento como membro desta. O desejo de “melhorar de vida”, conquistar uma profissão melhor, votar ou simplesmente para locomover-se pela cidade ilustram que esses sujeitos almejavam se integrar na sociedade e ter sua existência humana reconhecida. Tratava-se de tornar essas pessoas, de fato, cidadãos, de combater a invisibilidade desses, de humanizar sua existência ao olhar dos outros.

Machado de Assis em sua crônica “Analfabetismo” já expunha a triste realidade do analfabetismo do Brasil de sua época:

A nação não sabe ler. Há 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; desses uns 9% não leem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. [...] 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber por que nem o quê. Votam como vão à festa da Penha, – por divertimento. A constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma Revolução ou um golpe de Estado (ASSIS, 1994, p. 10).

A crônica foi escrita em 1876 e as palavras de Machado de Assis demonstram a condição dos analfabetos de seu tempo. Como um século depois, a Constituição, seus direitos e deveres eram, muitas vezes, algo desconhecido e incompreensível para muitos brasileiros. Diante dessa condição de subcidadania a que estavam sujeitos, a maior parcela da população (70%) ficava à mercê dos interesses de quem tinha poder. Os analfabetos ocupavam a função de massa de manobra, participando de forma estratégica na execução de planos dos outros 30%, seja “uma revolução ou um golpe de Estado”. Isto é, os analfabetos eram tratados como objetos pelos outros (30%), meio para alcançar seus fins. Na mesma crônica, o autor discorre sobre a quem estavam destinadas as instituições brasileiras e como verdadeiramente se constituía o processo de representação política:

– As instituições existem, mas por e para 30% dos cidadãos. Proponho uma reforma no estilo político. Não se deve dizer: “consultar a nação, representantes da nação, os poderes da nação”; mas – “consultar os 30%, representantes dos 30%, poderes dos 30%”. A opinião pública é uma metáfora sem base: há só a opinião dos 30%. Um deputado que disser na Câmara: “Sr. Presidente, falo deste modo porque os 30% nos ouvem...” dirá uma coisa extremamente sensata (ASSIS, 1994, p. 10).

Assim, o cronista brasileiro afirma a condição de subalternidade e o determinismo que pautava a vida dos outros 70% de brasileiros. Vale ressaltar que no ano de 1881 foi votada a Lei Saraiva, estabelecendo o voto censitário com a exclusão dos analfabetos da condição de eleitores (GALVÃO e DI PIERRO, 2013, p. 37). Até então, de acordo com a Constituição de 1824, o voto também era censitário, porém limitava-se o direito aos brasileiros que não tivessem a renda exigida como condição para votar e ser votado. De qualquer forma, grande parte da população ficava de fora, afinal o contingente de pessoas que se enquadravam em ambos os casos era imenso. Pessoas que não tinham plenos direitos à cidadania, não eram representadas nas instituições políticas, não eram vistas e muito menos ouvidas em sua sociedade. Em síntese, apesar de brasileiros, não eram concebidos como cidadãos.

Machado de Assis, na segunda metade do século XIX, já atentava e discutia com uma crônica de grande engajamento político que o fenômeno do analfabetismo não pode ser analisado sem considerar o contexto estrutural de nosso país. Pelo contrário, ele indica a invisibilização de grande parte da população, das pessoas mais humildes, dos mais pobres. Sujeitos que não são possuidores de bens materiais e simbólicos, sujeitos sem acesso à educação e a oportunidades. Estes são aspectos que corroboram largamente para a continuidade da condição de invisibilidade de grandes segmentos do povo brasileiro tanto daquela época, quanto no Brasil dos anos 60, quanto nos dias atuais.

Tomando em conta os dados de Fávero, podemos perceber que o número de analfabetos no Brasil no início dos anos 60 atingia um índice alarmante:

Em 1960, existiam no Brasil cerca de 30 milhões de pessoas maiores de 18 anos. Votaram nas eleições daquele ano mais ou menos 12 milhões. O número de analfabetos não-eleitores, 18 milhões, representava, portanto, 1/3 a mais do que o número de eleitores. Estes dados demonstram que o analfabetismo é um dos mecanismos de manutenção da atual estrutura do poder (FÁVERO, 2001, p. 238).

Estes são dados que, definitivamente, demonstram o expressivo número de brasileiros à margem do processo eleitoral no país, invisibilizados como cidadãos de uma pátria para a qual não contavam. O quadro de analfabetismo, especificamente do estado do Rio Grande do Norte na época não era diferente: “O índice de analfabetismo da população adulta do Rio Grande do Norte é de 70%, oficialmente. Entre os 30% restantes, no entanto, temos ainda cerca de 10% de semianalfabetos, a maioria capaz apenas de assinar seu nome” (LYRA *apud* FREIRE, 2017, p. 140). Segundo a autora, apenas tomando como análise a cidade de Angicos, o índice de

analfabetismo era de 75%. E nesse contexto, com índices assustadores, que se realiza o processo de alfabetização em Angicos.

A experiência de Angicos tornou-se conhecida nacionalmente por alfabetizar trezentos trabalhadores em quarenta e cinco dias, totalizando uma carga horária de quarenta horas. A alfabetização era particular, baseada na vivência dos alfabetizandos, as famosas “palavras geradoras”, eram palavras oriundas do universo cotidiano dos alfabetizandos. Esses aspectos contribuíam para que o processo de alfabetização fosse mais rápido e eficiente. Além disso, é preciso destacar que o método não objetivava apenas a alfabetização. O método tinha a proposta de abarcar todo o universo social dos alfabetizandos, sua “leitura de mundo”, a consideração e respeito por sua história, cultura, origem, trazendo esses aspectos para os “círculos de cultura”, o que almeja contribuir para o desenvolvimento de um pensamento crítico e a ressignificação desses alfabetizandos em sua comunidade, em seu país, no mundo.

De fato, a experiência de alfabetização em Angicos contribuiu para que o método Paulo Freire ficasse conhecido como um método de estudos pedagógicos que alfabetiza os estudantes em poucas horas. No entanto, sabe-se que 40 horas de estudos, para uma população que trabalhava o dia todo na lavoura, sentindo fome e sede, reunindo-se em espaços sem infraestrutura e tentando aprender sob a luz de lamparinas, é muito pouco e insuficiente para alfabetizar, bem como realizar toda a proposta conscientizadora que o método propunha. Eram necessárias políticas públicas, tempo, pessoas, infraestrutura e vontade política para sobrepor o interesse político imediato de conseguir mais votos para algum candidato e/ou partido. Apenas dessa forma, o horizonte de ação na dimensão humana da proposta pedagógica-dialógica “alfabetizar é conscientizar” (FREIRE, 2018, p. 13) poderia, de fato, ser alcançado. Como Ernani Maria Fiori comenta no prefácio de *Pedagogia do oprimido*:

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra (FIORI, 2018, p. 17).

Contudo, em um país onde a educação é tida como instrumento de clivagem social, privilégio de determinadas classes, a enorme visibilidade que o método alcançou demonstra uma importância muito significativa na história do país.

No dia 2 de abril de 1963, tem-se a festa de formatura dos alfabetizados da experiência na qual estavam presentes o presidente da República João Goulart, o governador do Estado do

Rio Grande do Norte, Aluizio Alves e o ministro da Educação, Teotônio Maurício. Um adulto, alfabetizado pelo método faz um discurso na cerimônia, fugindo ao protocolo, Lyra recupera o discurso do formando em seu livro “As Quarentas horas de Angicos: uma experiência pioneira em educação”, a seguir uma parte desse discurso:

Naquele tempo anterior veio o presidente Getúlio Vargas matar a fome de pessoal, a fome de barriga, que é uma doença fácil de curar. Agora, na época atual, veio nosso presidente João Goulart matar a precisão da cabeça, que o pessoal todo tem necessidades de aprender [muitas palmas]. Temos muita necessidade das coisas que nós não sabíamos e que hoje estamos sabendo. Em outra hora, nós era massa. Hoje, já não somos massa, estamos sendo povo. Nós todos, alunos, uns trezentos e tantos ou quatrocentos, já sabemos, escrever *qualquer* coisa, e ler outras coisas. Com a continuação, amanhã ou *adepois*, sabemos escrever as cartilhas do presidente da República, sabemos fazer *qualquer* coisa em favor do Brasil, em favor do Estado. [...] (LYRA, 1996, p. 115-116).

As palavras do agora alfabetizado pelo método Paulo Freire, segundo Ana Maria de Araújo Freire não agradaram alguns convidados presentes na cerimônia, sobretudo, o general Castelo Branco. Este ficou “certo do caráter subversivo de Paulo e de seu método” (FREIRE, 2017, p. 142). Não obstante a isso, no mesmo ano, diante do sucesso e prestígio da experiência de Angicos, Paulo Freire foi convidado pelo ministro da Educação, Paulo de Tarso Santos, a ir para Brasília a fim de realizar uma campanha nacional de alfabetização (FREIRE, 2017, p. 142-143). Entretanto, vale ressaltar que o projeto em Angicos, mesmo em governo democrático, durou apenas dois meses e não teve continuidade (de abril de 1963 a abril de 1964). Esse fato revela as grandes intenções políticas eleitorais direcionadas ao método em detrimento da real possibilidade de promoção da alfabetização e de políticas públicas para a educação popular.

Em 21 de janeiro de 1964, a menos de três meses do golpe civil-militar é publicado o Decreto n.53.465 que institui o Programa Nacional de Alfabetização:

[...] CONSIDERANDO que o Ministério da Educação e Cultura vem Decreto n.53.465 provando, através da Comissão de Cultura Popular, com vantagem o Sistema Paulo Freire para alfabetização em tempo rápido, DECRETA: Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do Sistema Paulo Freire, através do Ministério da Educação e Cultura. Art. 2º Para execução do Programa Nacional de Alfabetização, nos termos do artigo anterior, o Ministro da Educação e Cultura constituirá uma Comissão Especial e tomará todas as providências necessárias. Art. 3º O Ministério da Educação e Cultura escolherá duas áreas no Território Nacional para início da operação do Programa de que trata o presente Decreto. Art. 4º A Comissão do Programa Nacional de Alfabetização convocará e utilizará a cooperação e os serviços de: agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, sociedades de bairro e municipalistas, entidades religiosas, organizações governamentais, civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão, o magistério e todos os setores

mobilizáveis. Art. 5º São considerados relevantes os serviços prestados à campanha de alfabetização em massa realizada pelo Programa Nacional de Alfabetização. Art. 6º A execução e desenvolvimento do Programa Nacional de Alfabetização ficarão a cargo da Comissão Especial de que trata o Artigo 2º. Parágrafo único. O Ministro da Educação e Cultura expedirá, em tempo oportuno, portarias contendo o regulamento e instruções para funcionamento da Comissão, bem como para desenvolvimento do Programa. Art. 7º Revogam-se as disposições em contrário (BRASIL, 1964).

Através do referido decreto é instituído o Programa Nacional de Alfabetização do Brasil que visava finalmente alfabetizar uma população de cerca de cinco milhões de analfabetos em nosso país. E assim, esses sujeitos poderiam se tornar de fato cidadãos, podendo exercer legitimamente o seu direito de voto, visto que a lei brasileira vigente à época, a já mencionada Lei Saraiva de 9 de janeiro de 1881, só permitia o voto de pessoas alfabetizadas. A Lei Saraiva previa em seu Art.8º Inciso II a necessidade anual de revisão de alistamento geral dos eleitores brasileiros, salientando o critério de alfabetização como requisição para inclusão: “II. De serem incluídos no dito alistamento os cidadãos que requererem e provar em ter adquirido as qualidades de eleitor da conformidade com esta lei, e souberem ler e escrever” (BRASIL, 1881). Dessa forma, a lei vigente desde o Brasil Império proibia o voto dos analfabetos visto que, de forma prática, a alfabetização era confirmada pela exigência de assinatura do próprio nome.

No entanto, a população brasileira precisava de um horizonte de ação que ultrapassasse a simples assinatura do nome do sujeito como ato de alfabetização. Uma mudança estrutural era necessária no Brasil. O desenvolvimento de uma educação comprometida com as demandas sociais, políticas, econômicas e culturais de parcelas da população que eram invisibilizadas no que tange às políticas públicas para o país. E, naquele momento, a variável mais importante do método não era a concepção de mundo, a teoria do conhecimento ou os princípios antropológicos e filosóficos a ele atrelados. O método era significativo, sobretudo, no contexto político eleitoral dos anos 60, por sua influência direta no plano político nacional. Afinal, era inegável que a implementação do método pelo Programa Nacional de Alfabetização desencadearia a ampliação do restringido círculo elegível de eleitores brasileiros daquela época. Tal influência no colégio eleitoral foi considerada por grupos contrários ao governo e preocupados com tais implicações na estrutura sócio-econômica-político e cultural do Brasil, como uma medida altamente ameaçadora, como afirma Freire em sua entrevista ao jornal *O Pasquim* em 11 de maio de 1978:

FREIRE – Foi pouco, mas deu para implantar a coisa em todo o país. O negócio era tão extraordinário que não poderia continuar. Num estado como Pernambuco, que tinha naquela época, um número que pode não

ser exato, de 800 mil eleitores, era possível em um ano passar para 1 milhão e 300 mil. Um estado como Sergipe, que tinha 300 mil eleitores, podia passar em um ano para 800 mil. E assim em todos os estados do Brasil. O que poderia ocorrer é que para a sucessão presidencial poderíamos ter no processo eleitoral, já que a lei não admitia o voto do analfabeto, facilmente 5 ou 6 milhões de novos eleitores. Ora, isso pesava demais na balança do poder. Era um jogo muito arriscado para a classe dominante. Não que você pudesse afirmar categoricamente que esses 6 milhões votariam na oposição. Mas era um risco. Um dia eu disse ao ministro: “Ministro se fosse uma questão apenas de fabricar eleitor, se a minha questão fosse apenas dar uma resposta ao antidemocratismo da lei brasileira, de proibir que um analfabeto vote, o que seria realista, mas seria atender à lei, que exige apenas que o sujeito assinasse o nome e para assinar o nome nós não precisamos mais do que 4 horas. Se fosse assim, nós poderíamos fazer aqui milhões de eleitores em um ano. Agora eu, ministro, me recuso a isso [...]” (FREIRE *apud* FREIRE, 2017, p. 145-146).

Na passagem anterior, Freire destaca o impacto da implementação do método no eleitorado brasileiro. Esse aspecto é de suma importância para o plano político nacional. A continuidade de experiências como a de Angicos era um risco para as classes dominantes, sobretudo, por suas consequências imediatas no plano eleitoral brasileiro. O pedagogo expõe sua preocupação com a utilização e a redução do método a uma prática fordista de produção de eleitores que apenas soubessem assinar seu nome e, assim, cumprir a exigência eliminatória do colégio eleitoral brasileiro da época

A condição de exclusão dos analfabetos no cenário eleitoral brasileiro da época é um ato discriminatório, reduzido de forma simplista a um problema particular que deve ser resolvido. O analfabetismo não deve ser definido como causa de um problema, e sim, como um processo construído ao longo de nossa história a partir da condição estrutural desigual vigente entre os sujeitos no país há anos. Esse ato marca a história do Brasil que persiste em definir o analfabetismo como uma experiência de fracasso e vergonha pessoal e não como expressão do processo de exclusão social e como a violação dos direitos coletivos dos sujeitos (GALVÃO e DI PIERRO, 2013, p. 15). Isto é, a manifestação desumana de invisibilização dos grupos mais desfavorecidos da sociedade brasileira, advinda das relações estruturais desiguais entre os sujeitos sociais que compõem o país.

A história brasileira promove a imagem do analfabeto como a mancha personificada do insucesso e da desonra, mistificando-se a problemática, desconsiderando as questões estruturais acerca do tema, como as desigualdades sociais, a exploração sistemática de parcelas expressivas da população, as inegáveis e vergonhosas heranças da escravidão no Brasil, o implacável machismo da nossa sociedade, o tratamento anacrônico escravocrata dado a trabalhadores rurais no século XX e a disparidade de possibilidades, oportunidades e estruturas sociais, educacionais

e econômicas entre os sujeitos, entre os espaços onde vivemos, entre o campo e os nascentes centros urbanos brasileiros em formação desde o início dos anos 50. O processo de construção social do analfabetismo também reafirma a estrutura social patriarcal brasileira, pois “Até meados do século XX, por exemplo, as pessoas do sexo feminino enfrentavam grandes barreiras sociais e culturais para ter acesso à escola, vistas por alguns como lugares de perdição” (Cf. GALVÃO e DI PIERRO, 2013, p. 61). Isto é, apesar de o voto feminino ter sido aprovado no Brasil em 1932, as mulheres continuavam impossibilitadas de exercer esse direito, visto que viviam em meio a uma sociedade machista que continuava a projetá-las como sujeitos subalternizados. O analfabetismo é a ratificação da outrora e presente discriminação racial cujas taxas maiores de analfabetos estão entre os negros e não entre os brancos, como afirma Galvão e Di Pierro: “A diferença dos índices de alfabetização de brancos e negros coloca em evidência quão distante a sociedade brasileira se encontra de ser uma democracia racial” (GALVÃO e DI PIERRO, 2013, p. 64). As autoras afirmam que a taxa média de analfabetismo entre pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais em 2006, superava os 16%, o que é o dobro da taxa média entre os brancos (GALVÃO e DI PIERRO, 2013, p. 64). Não obstante a isso, no contexto pré-golpe civil-militar de 64, o analfabetismo expressava a subjugação das populações rurais ao modelo geo-político-econômico de subalternidade instituído pelo crescimento industrial e urbano de regiões brasileiras, que após o dito golpe, influenciou largamente a formação e subjugação das regiões periféricas por todo o país. Logo, promover mecanismos para dar acesso a milhões de brasileiros ignorados, marginalizados, invisibilizados na sociedade brasileira era um risco que a elite nacional não queria correr, afinal dada mudança nos números eleitorais da época poderia se configurar em uma revolução pelo voto das camadas populares nunca vista antes em nosso país.

Assim sendo, em meio a um país em considerável instabilidade política, no qual o presidente João Goulart, como afirma Ferreira, vivia um momento difícil: “Repudiado pela direita, visto como suspeito pelo centro e isolado pelas esquerdas, ele aproximava-se do final de seu governo com resultados pífios” (FERREIRA, 2003, p. 380). O presidente vivia dias de grandes tensões, um clima político insustentável e impossibilidade de administrar efetivamente o país. A radicalização política da direita e da esquerda era preocupante e tornava a estratégia de conciliação, a chamada “política da conciliação” ineficaz. O Brasil vivia em meio a embates entre essas forças antagônicas, tais como, o comício no dia 13 de março de 1964 na Central do Brasil no Rio de Janeiro, de diretrizes esquerdistas em um manifesto pelo avanço das Reformas de Base; e a reação dos grupos de direita com a Marcha da Família com Deus pela Liberdade

em 19 de março daquele mesmo ano; as pressões internacionais como a dos EUA em nada satisfeitos com as políticas nacionalista-populistas adotadas por Jango e o episódio conflituoso entre as posições e decisões do presidente e do ministro da Marinha Sílvio Mota sobre, respectivamente, a libertação e a prisão, dos militares envolvidos na comemoração de aniversário, de cunho reivindicatório da Associação dos Marinheiros e Fuzileiros Navais do Brasil. Esses são alguns exemplos do clima altamente efervescente do ano de 1964 em nosso país.

O desfecho de tamanha animosidade, embates ideológicos e conflitos políticos ficou conhecido como o famoso golpe civil-militar de 1964, ocorrido no dia 1 de abril desse ano, que destituiu o presidente João Goulart e instituiu no país um período ditatorial que vigorou desde 1964 até 1985. Segundo Ferreira, o golpe de 64: “Não se tratava apenas de um movimento militar, mas sim de uma ampla coalização civil-militar brasileira com o apoio de forças estrangeiras” (FERREIRA, 2003, p. 399). A questão não era mais disputa entre grupos com ideologias antagônicas, e sim, a tomada do poder e a imposição de sua ideologia e de sua agenda sócio-econômica-política e cultural para todos os brasileiros. Nas palavras de Ana Maria de Araújo Freire sobre os dois grupos antagônicos que disputavam o Brasil, o primeiro em busca de um projeto de nação e o segundo, de um projeto de país para poucos:

De um lado, a utopia necessária para a construção de um Brasil verdadeiramente democrático com a participação popular, e, de outro, as pressões reacionárias de extrema direita brasileira e internacional com seus ódios e perseguições a Paulo e ao seu Método. No fundo ódio e perseguição ao povo brasileiro (FREIRE, 2017, p. 163).

Vale discutir que o embate ideológico que ocorria no Brasil era de natureza altamente radical, tanto da direita quanto da esquerda, não havia espaço para o diálogo. Apesar das ideias freirianas se inclinarem as ditas demandas da esquerda, não se pode assumir uma visão ingênua diante da pureza de intenções de qualquer um dos dois grupos. Ambos queriam o poder e apesar das tentativas de conciliação de Jango, o diálogo não era uma possibilidade para nenhum dos dois lados. A questão não era uma luta pela democracia e sim, um embate de radicais pelo poder, em que no fim a vitória foi da direita radical (FERREIRA, 2003, p. 400).

Contudo, o que se pretende enfatizar é que em meio a esse contexto histórico de instabilidade e conturbação no Brasil de 1964, os movimentos com propostas educacionais para todos, os quais as camadas populares reivindicavam seus direitos eram vistos como ameaças e, a figura de Paulo Freire e seu método endossaram essa espécie de espectro ultra esquerdistas defendido pela direita. Freire era uma espécie de “sombra” que aterrorizava as elites brasileiras.

O professor e seu método eram ambos tidos como subversivos e de inclinações preocupantes à iminente e temível ameaça comunista que se espalhava pelo solo brasileiro e que pretendia destruir o sistema capitalista e, por mais incrível que possa parecer, destruir a democracia em vigor. Freire e seu método foram altamente atacados e julgados incongruentes com as ideias democráticas que nutriam o país. Um exemplo disso, foi a atitude do presidente norte-americano Lyndon Johnson, três meses antes do golpe, de retirar o apoio financeiro dado ao Brasil para investir em experiências educacionais como a de Angicos sobre a justificativa de “insatisfação com a técnica pedagógica de Paulo e de desconforto em torno do conteúdo político do programa”. (FREIRE, 2017, p. 143)

Desse modo, percebe-se que mesmo mais de 50 anos depois de todo esse alvoroço no qual Freire e a seu método eram o epicentro de discussão, os discursos, as atitudes, a história estão se repetindo. A história está sendo recontada, ao que parece, com o mesmo enredo, com os mesmos ataques à figura de Freire, as mesmas parcelas elitistas da sociedade brasileira contra suas ideias (e/ou aqueles que acham que pertencem a esse segmento, apesar de também oprimidos contem nitidamente e em operação, o opressor dentro de si), apenas, agora, a história conta com a mudança de alguns personagens adaptados para as demandas do século XXI.

Ana Maria de Araújo Freire comenta em “Pedagogia da esperança” o porquê de tamanha perseguição a Freire e seu método:

Seu “pecado” fora alfabetizar para a conscientização e para a participação política. Alfabetizar para que o povo emergisse da situação de dominado e explorado e que assim se politizando pelo ator de ler a palavra pudesse reler, criticamente, o mundo. Sua compreensão de educação de adultos era essa. Seu difundido “Método Paulo Freire de Alfabetização” tinha suporte nessas ideias que traduziam a realidade da sociedade injusta e discriminatória que construímos. E que precisava ser transformada (FREIRE, 2018, p. 288).

Diante dessa proposta de alfabetização para a conscientização tão profunda e altamente promissora para transformações nas estruturas educacionais e políticas do Brasil, segmentos da sociedade ficaram alarmados com o risco, que a implementação da campanha de alfabetização nesses moldes, poderia colocar a manutenção da ordem social do país.

Em suma, nos anos 60, o Brasil vivenciou fatos que refletem em nossa sociedade contemporânea, sobretudo, no campo sociocultural, econômico, educacional e político. Em meio a pressões por direitos sociais, há um destaque e ênfase a causa da educação. A concepção e luta para que a educação fosse expandida e transformada de fato em um instrumento de mobilidade social para muitos em condições sub-humanas, especialmente as populações do

campo, foi vista como ameaça, e portanto, essa (a educação) foi negada as classes mais desfavorecidas e que mais dela precisavam, permanecendo na realidade como um verdadeiro instrumento de clivagem social. Como afirma Cecília Coimbra sobre a implementação do Programa Nacional de Alfabetização:

Era, efetivamente, um Programa extremamente arriscado para as elites dominantes, pois se a campanha nacional funcionasse dentro do que se tinha planejado, ter-se-ia no próximo processo eleitoral, cinco a seis milhões de novos eleitores alfabetizados, visto a lei não admitir o voto do analfabeto. Ainda mais arriscado e perigoso se colocava porque o método Paulo Freire apontava para o “exercício da participação”, para “a reordenação da sociedade pelo voto consciente do povo” e por “uma educação comprometida com a democratização da sociedade”, propondo-se no processo de alfabetização fazer do educando um “agente ativo”; um sujeito enfim (COIMBRA, 2000, p. 13-14).

Nesse contexto, o colégio eleitoral brasileiro tinha a possibilidade de ampliar seu contingente consideravelmente a curto prazo, despontando uma incógnita para os resultados das próximas eleições majoritárias nacionais. Os segmentos mais abastados da população não estavam dispostos a aguardar o desfecho político. Então, o golpe civil-militar de 1964 surge como uma solução para não só esse problema, mas também para as pressões reivindicatórias do campo. Os latifundiários estavam receosos, se não amedrontados pela força das lutas populares da época. Grupos que reivindicavam seus direitos, principalmente, quanto a Reforma Agrária. Dessa forma, “a direita brasileira, sobretudo os latifundiários e os empresários industriais, indignada com os movimentos populares e o povo que emergia na cena política, organizou com as Forças Armadas brasileiras o golpe de Estado de 1º de Abril [...]” (FREIRE, 2017, p. 151), e quem mais sofreu com advento deste fato, como de costume, foi a parcela do povo mais desfavorecida, as populações campestres sem qualquer tipo de assistência, analfabetas e invisibilizadas, não compreendidas como cidadãos, e sim, como massa e era dessa maneira que deveriam permanecer.

O fato de o Plano Nacional de Educação ter sido legitimado pelo Decreto n.53.465 em janeiro de 1964 e o golpe instalado apenas dois meses depois disso é algo bastante significativo. Pois, é possível afirmar que o não prevalecimento da democracia, ou seja, a inexistência das eleições presidenciais e as eleições majoritárias em 1965, e, acima de tudo, o fim da implementação do Plano Nacional de Alfabetização e sua condução de norte a sul desse país, não permitiu que o Brasil alcançasse antes, o que somente foi possível a partir de 1988, com a chamada constituição de 1988, que é denominada constituição cidadã, que foi exatamente o direito de voto estendido ao analfabeto. Dando plena cidadania a todos que residem no país,

sem distinção. Até 1988, essa plena cidadania não estava assegurada, o que é particularmente grave dado que temos uma República que nasce com um déficit espantoso de cidadania. Posto que a abolição da escravatura é datada em 1888, e a República é proclamada um ano depois, 1889, realmente é ingênuo e/ou leviano se imaginar que apenas em um curto espaço de tempo de um ano, todos os antigos escravos aprenderiam a ler e escrever, em síntese, se alfabetizariam, e assim, poderiam ter direito de votar. Por outro lado, é extremamente plausível se pensar que a escravidão que outrora fora o instrumento de clivagem social, com a abolição, concedeu essa função à Educação, agora, esta, assumindo o papel de clivagem social no período republicano.

É preciso novamente ressaltar que devido a essa proposta revolucionária de alfabetização, os ataques feitos a Freire e seu método no início dos anos 60 eram agudos. As propostas de educação do pedagogo eram vistas como subversivas e de caráter comunista. Jornais da época, de correntes ideológicas diferentes, destinavam artigos a atacar ou defender Freire e seu método, definitivamente, era um período de grande polarização política. Ana Maria Araújo Freire transcreve em seu livro “Paulo Freire – Uma história de Vida” alguns desses materiais, ela expõe, por exemplo, a edição de 30/11/1963 do jornal *Estadão* no qual a vereadora paulista Dulce Salles Cunha Braga, da União Democrática Nacional (UDN) afirma:

Assim, a Campanha Nacional de Alfabetização, através do sistema Paulo Freire, representaria enorme perigo para as instituições, pois pretende alfabetizar, em moldes marxistas, em 1964, 4 milhões de brasileiros que serão eleitores em 1965... Não se pode permitir, porém, que esse movimento venha ser desvirtuado em benefício dos que pretendem implantar o comunismo em nosso País, visando à tomada de poder (ESTADÃO *apud* FREIRE, 2017, p. 157).

É preciso salientar que delimitar Paulo Freire como pertencente a uma específica corrente de pensamento se revela um equívoco. Freire leu inúmeros autores, de diferentes períodos e campos do saber, representantes de distintas ideologias, tal fato evidencia as influências plurais contidas em seus textos, desde autores do humanismo cristão, do existencialismo, do marxismo e outras correntes filosóficas e áreas do saber. Salienta-se, em vista disso, que o pensador demonstra a capacidade de extrair o que de fato lhe parece mais conveniente de cada narrativa, absorver esses aspectos numa ação antropofágica, tomando emprestado o termo de Oswald de Andrade, retomá-los a partir de sua forma particular de ver e pensar o humano e o mundo que se materializa em sua pedagogia.

Utilizando como exemplo, a perceptível influência dos valores cristãos ao longo de toda a obra freiriana, deduz-se que essa postura possivelmente ocorre por sua própria trajetória de vida na qual houve momentos em que participou de movimentos ligados à Igreja Católica. Por

um período, Freire, foi membro do quadro de profissionais de órgãos da Igreja, e assim sendo, esteve em contato constante com leituras e pensadores de ideologia cristã. No entanto, tal fato não impede Freire de também inclinar-se a aspectos de outras ideologias, como a marxista, por exemplo. Freire acredita em um pensamento baseado na dialética nas mais variadas esferas de saber e produção de saber. Essa é sua resposta as críticas destinadas a seu posicionamento que para uns é considerado controverso. No documentário “Paulo Freire”, Freire esclarece sua posição diante do cristianismo e do marxismo:

Quanto mais eu li Marx, tanto mais eu encontrei uma certa fundamentação objetiva para continuar camarada de Cristo. Então as leituras que eu fiz de Marx, e alongamentos de Marx, não me sugeriram jamais que eu deixasse de encontrar Cristo na esquina das próprias favelas. Eu fiquei com Marx na mundaniedade a procura de Cristo na transcendentalidade (PAULO..., 2003).

A citação anterior demonstra o diálogo de Freire com pensamentos de duas diferentes correntes filosóficas. No olhar freiriano, a incompatibilidade entre marxismo e cristianismo é superada. Como conhecedor de múltiplas correntes de pensamento, Freire se permitiu inspirar e dialogar com todas elas, e assim, apropriar-se das ideias oferecidas que mais convergiam com as convicções para formular uma pedagogia própria em busca de uma educação humanizante e libertadora.

Em suma, definir Freire, unicamente e categoricamente como marxista, comunista, leninista, existencialista cristão ou socioconstrutivista, podendo-se adicionar seja qual mais ideologia se aponte para rotular seu pensamento, parece, sobretudo, uma maneira reducionista e superficial de conceber o pedagogo. E, além disso, caso fosse possível afirmar, definitivamente, que Freire se enquadra perfeitamente em uma dessas categorias, em nada mudaria a relevância de seu legado. O que se faz preciso, e aqui pode se afirmar categoricamente, é: ler Freire, discutir suas ideias, mesmo que seja para discordar destas, para confrontar seu pensamento. No entanto, confrontá-lo com bases epistemológicas para uma proveitosa discussão. Tal diálogo, requer estudo, pesquisa, leituras, reflexões e produções. Debates sem sentido, em medias sociais, são inoportunos e desgastantes para ambos os lados envolvidos. Discussões em que haja parâmetros de base argumentativa construídos a partir de informações de fonte duvidosa, opiniões pautadas em *Fake News* de ordem ideológica partidária não são discussões promissoras e relevantes para o aprofundamento da temática, e sim promovedores de mais polarização e embates nocivos desnecessários. Pois, apesar de em muitos casos, essas discussões envolverem pessoas que tem total capacidade de interpretação de texto, estas mesmo tendo a capacidade cognitiva de fazê-lo, limitam-se a realizar

interpretações inclinadas a uma ideia pré-determinada de caráter político, para utilizar um termo do João Cezar de Castro Rocha, esses sujeitos expõe um verdadeiro “analfabetismo ideológico” (ROCHA, 2019).<sup>6</sup>

Assim sendo, adiciona-se para a apreciação, as palavras abaixo do deputado Heitor Freire (PSL-CE) grifadas pelo professor Luiz Carlos de Freitas, nas quais o deputado ataca a escolha de Freire como patrono da educação brasileira e propõe com o Projeto de Lei 1930/19 revogar a Lei 12.612/12, que professa esse título ao educador pernambucano:

“O modelo freiriano de educação é celebrado pela reversão, pela indisciplina, pela insubordinação do aluno perante o professor”, criticou o deputado. “A péssima situação da educação brasileira revela por si só os resultados catastróficos da adoção dessa plataforma esquerdista de ensino”, conclui (FREITAS, 2019).

Comparando as duas citações anteriores, a primeira de 1963 e a segunda atual feita em 2019, vê-se a mesma intensidade de ataque dirigida à Paulo Freire e seu trabalho. É preciso enfatizar que a concepção crítico-dialógica-libertadora freiriana da educação se revela como uma fortuna crítica epistemológica e ontológica praticamente inesgotável de possibilidades. A atualidade das considerações freirianas é preponderante, principalmente, no que tange ao pensamento acerca das democracias, o papel da educação e dos sujeitos nelas e a condição de Nossa América no cenário mundial. Suas obras inspiraram e inspiram inúmeros educadores brasileiros e estrangeiros, profissionais de diversas áreas, possibilitando diversos debates e reflexões acerca da educação, teoria do conhecimento, história, filosofia, economia, sociedade, cultura, em suma, do ser humano e de sua relação com ele mesmo, com o outro e o mundo. Enfim, independentemente de concordância ou discordância sobre suas premissas, autores referenciais de seus livros, críticas ou elogios feitos a correntes e/ou personalidades filosóficas e políticas, Paulo Freire é reconhecidamente uma figura ilustre da educação a nível mundial. Ele alcançou um patamar um tanto quanto difícil para um homem de origem modesta, de um país periférico, em um mundo extremamente desigual, injusto e hierárquico. Portanto, desacreditar suas ideias ou sua figura é no mínimo leviano e de uma fragilidade epistemológica tamanha.

Berino em seu texto “Para ser um ser no mundo: a humanização é uma poética em Paulo Freire”, a partir do discurso de Gabriel García Márquez ao receber o Prêmio Nobel de

---

<sup>6</sup> Para mais informações consultar artigo “Analfabetismo Ideológico”, de João Cezar de Castro Rocha, publicado em 25 de janeiro de 2019 na Revista Veja, disponível em <https://veja.abril.com.br/educacao/o-analfabetismo-ideologico/>.

Literatura, em Estocolmo, no dia oito de dezembro de 1982, realiza uma reflexão sobre a contribuição do legado de Paulo Freire para “uma epistemologia do Sul” (SANTOS, 2010), utilizando o mesmo termo de Santos que o autor salienta em sua análise. O historiador salienta sua crença em que o legado freiriano contribua para “uma concepção de teoria do conhecimento que transgride com a colonialidade cognitiva que restringe a contextualização da nossa própria existência (BERINO, 2018, p. 329), aspecto esse que converge com o pensamento de Marquez em sua explanação: “A interpretação da nossa realidade a partir de esquemas alheios só contribui para tornar-nos cada vez mais desconhecidos, cada vez menos livres, cada vez mais solitários” (MARQUEZ, 2011, p. 26).

Marquez e Berino desvelam uma discussão significativa e urgente para a emancipação política e epistemológica de Nossa América diante do prisma estrangeiro comum de nossa determinação. Em outras palavras, os autores expõem o direito à alteridade do conhecimento de Nossa América, de nossa respectiva interpretação de nossa realidade. Aspecto esse que dialoga diretamente com a teoria do conhecimento freiriana, inferindo-se como o desenvolvimento de uma pedagogia própria, de natureza autêntica, uma pedagogia de Nossa América, uma pedagogia dos oprimidos. Uma pedagogia, como afirma Berino, que desponte: “uma singularização que nos situa em um campo epistemológico aberto a concepções disruptivas, em um horizonte renovado de possibilidades cognitivas em que o ato mesmo de pensar é um desfronteiramento” (BERINO, 2018, p. 329).

Em suma, o início dos anos 60 foi, indubitavelmente, um momento no qual ocorria a emergência dos movimentos sociais em busca de conscientização popular e transformações de ordem estrutural em nosso país. Objetivava-se promover um caminho de ação para que o povo pudesse participar de forma efetiva das questões decisivas da gestão do país, através do engajamento popular e de um processo revolucionário em prol da luta por uma nova ordem social. O contexto brasileiro era o de um país imerso em um clima político tempestuoso de grande instabilidade, polarização política, intensa mobilização popular, desenvolvimento na área industrial e do chamado progresso com a urbanização e modernização.

Iniciativas com a finalidade de educar e mobilizar o povo emergiam pelo país, tais como: o Centro Popular da União Nacional dos Estudantes, as Ligas Camponesas, o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Cultura Popular (MCP). Assim sendo, grupos se uniam, organizavam e manifestavam sua recusa a aceitar o *status quo* indigno e miserável que viviam inúmeros brasileiros, diante da ordem social nacional com suas normas, posturas e comportamentos ditos determinantes e inflexíveis, baseados em um sistema de monopólio

capitalista internacional aliado a exploração e opressão da política socioeconômica oligárquica nacional.

Nesse cenário político, destaca-se a figura do educador Paulo Freire, ligado a movimentos populares, sobretudo, o Movimento de Cultura Popular (MCP). O pedagogo surge no Nordeste brasileiro, mais especificamente na cidade de Recife, Pernambuco, desenvolvendo experiências de alfabetização amparadas em um método de sua própria autoria que eternizaria seu nome: o método Paulo Freire de alfabetização de adultos. Freire se torna famoso devido à experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte, na qual sua equipe, financiada pelo governo estadual, alfabetiza em quarentas horas, trezentos analfabetos na cidade de Angicos. O processo de alfabetização possibilita a esses sujeitos usufruírem de fato de sua cidadania e almejem uma melhoria de vida. Através de um método politizado de alfabetização que não se fundamentava na simples aprendizagem mecânica de ler e escrever, mas que atentava para a dimensão humana, ética e política da educação como caminho para a transformação social. Compreensão da educação como um dos elementos necessários para a busca de um inédito viável no qual os jovens e adultos da cidade de Angicos, bem como futuramente os sujeitos analfabetos de todo o Brasil, pudessem dizer a sua palavra e se fazerem vistos em um país que insistia em invisibilizá-los.

Contudo, infere-se que as intenções de Freire eram justamente romper com esse *status quo* de segregação estrutural vigente há anos no Brasil, neutralizando o processo contínuo de invisibilização dos sujeitos analfabetos brasileiros e a clivagem social por meio da educação. Freire almejava um real impulso a mudança das situações limites e a busca por um inédito viável digno e inclusivo no qual as parcelas da população que estavam invisibilizadas superassem essa condição, que estas se fizessem presentes e ativas na sociedade. Contudo, o pedagogo compreende a educação não como a solução de todas as mazelas nas quais estes sujeitos estavam inseridos, mas concebe-a como variável vital para se trilhar o caminho em prol da conscientização e real transformação da sociedade, em suas palavras: “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67)

No entanto, o método Paulo Freire de alfabetização de adultos nunca foi difundindo por todo nosso país, e tampouco essa mudança da sociedade, o inédito viável foi buscado de outra forma. Em 14 de abril de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização foi revogado pelo Decreto n. 53886:

[...] Art. 1º Fica revogado o Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, que instituiu o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura. Art. 2º O Departamento Nacional de Educação recolherá todo o acervo empregado na execução do Programa Nacional de Alfabetização, cujos recursos também ficarão à disposição daquele órgão. Art. 3º O Ministro da Educação e Cultura baixará os atos que se tornarem necessários para a execução deste Decreto. Art. 4º O presente Decreto entrará em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 1964).

Não só o Plano Nacional de Alfabetização foi drasticamente interrompido, como também, todo o acervo disponível para o Programa foi localizado e confiscado, os sujeitos envolvidos em seu desenvolvimento perseguidos e o próprio Paulo Freire foi preso duas vezes. Por fim, temendo por sua vida, Freire deixou o Brasil por longos quinze anos em exílio. E os analfabetos brasileiros aqui continuaram, como a releitura de George Lamming sobre Caliban, personagem da peça shakespeariana *A tempestade*, exilados em seu próprio país<sup>7</sup>.

---

7 Referência ao pensamento expresso por George Lamming em 1960 em sua obra *Os prazeres do exílio* (Título original: “The Pleasures of Exile”). Tal pensamento será discutido no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO II**

### **WILLIAM SHAKESPEARE, SUA ÉPOCA E SUA OBRA.**

## RESUMO

O presente capítulo apresenta a trajetória de William Shakespeare, sua peça *A tempestade* e as interpretações desta obra advindas de autores de Nossa América. O capítulo desponta metáforas transportadas para nosso contexto latino-americano e a discussão sobre símbolos e modelos produzidos a partir de nosso próprio olhar. Tal discussão, em paralelo a desenvolvida no capítulo anterior, tem a finalidade de estabelecer a base cognoscível para o diálogo proposto entre Paulo Freire e William Shakespeare, a partir do encontro entre os adultos analfabetos com quem conviveu o primeiro e a personagem Caliban da peça *A tempestade* criada pelo segundo.

## 2.1 Contexto histórico

A Inglaterra do final do século XV e de todo o século XVI esteve sob o governo da dinastia Tudors, da qual Elizabeth I foi a última representante. Este período marca um processo de grandes mudanças no país. Roberto Ferreira da Rocha aponta tais transformações na passagem a seguir:

O advento dos Tudors marca, na Inglaterra, o início da Idade Moderna com o fim do sistema de vassalagem e o surgimento do absolutismo na esfera do poder, bem como o declínio do feudalismo e o crescimento do mercantilismo. Na esfera cultural, o Renascimento nas artes, o Humanismo, na filosofia, e a Reforma, na religião, definem esta época de grandes transformações (ROCHA, 2008, p. 35-36).

Dessa forma, percebe-se que na Inglaterra no século XV e XVI desponta um contexto estrutural de transformação, de mudanças em diversas esferas da sociedade. Tais tensões políticas, econômicas, culturais e sociais foram variáveis que influenciaram toda a dinâmica do país, e, conseqüentemente, de sua população. Uma época baseada no equilíbrio das regras do Estado e da Igreja, na qual muitas animosidades religiosas se sucederam, acontecimentos que culminaram na Reforma Inglesa (1533). Diante disso, a Inglaterra ficou dividida entre os que defendiam a velha ordem das coisas quanto a fé católica e os reformistas puritanos cheio de novas ideias sobre como a Igreja e seus fiéis deveriam se comportar. Desse modo, a Inglaterra no século XV e XVI era um país que despontava ambivalências, em meio a um período histórico de formação e crescimento. Isto é, um período no qual a Inglaterra era um país em formação, apenas uma possibilidade, de se inventar, de crescer, de prosperar, de se inserir no panorama mundial como nação desenvolvida.

Em 1533, nasce no Palácio de Greenwich, Londres, Elizabeth, filha de Henrique VIII e Ana Bolena. A Rainha Virgem, como seria futuramente conhecida, era fruto do segundo casamento de seu pai, casamento que não fora reconhecido pela Igreja Católica, portanto, Elizabeth era considerada filha ilegítima. Apesar desse conflito familiar, Elizabeth se torna uma das mais importantes monarcas a ocupar o trono da Inglaterra, com um longo reinado de 45 anos.

Segundo Marlene Soares dos Santos, a ascensão de Elizabeth I ao trono, em 1558, foi comemorada pelo povo com grande entusiasmo. Tratava-se de uma soberana de sangue puramente inglês, com características propícias para o cargo que ocupava. O decorrer de seu governo também foi de grande simpatia popular, apesar de dominar a Inglaterra com mão de ferro em um governo absolutista. Elizabeth I sabia como envolver e conquistar seus súditos,

tinha muito cuidado com sua imagem e estava sempre disposta a aproveitar as oportunidades de desfilar pelas ruas de Londres, fazendo-se presente, vista e aclamada. Detentora de um anglicanismo moderado, o que permitia uma certa tolerância religiosa; também contrária a guerras, a rainha permitiu o estabelecimento de um período de tranquilidade, paz e prosperidade a seu país. Além disso, no período de seu reinado, a Inglaterra se consolidou como nação estável economicamente e politicamente. Esse aspecto permitiu o florescimento do país no campo das artes, sobretudo, na poesia e no drama. Londres se revelou como a cidade de maior expoente artístico do país naquele tempo (SANTOS, 1994, p. 72).

A cidade de Londres do século XVI era um notável exemplo das ambivalências da Inglaterra desse tempo. A cidade era cercada pelas muralhas remanescentes dos romanos e pelo rio Tâmesa ao sul. Londres era superpovoada, movimentada, barulhenta e suja. Em Londres, havia a Torre, lembrança constante de prisão e morte; havia também os subúrbios para além da cidade com os hospícios, arenas de luta, prostíbulos, casas de jogos e os teatros. E ao mesmo tempo, na mesma cidade, viam-se os luxuosos palácios, o comércio e porto do país, as Casas do Parlamento, a Bolsa de Comércio, instituições educacionais e igrejas majestosas. Londres era uma cidade efervescente, expondo abertamente as características e contradições da época.

Ademais, no que tange ao campo das artes na Inglaterra elisabetana, prosperava a venda do livro sagrado (a Bíblia), bem como de contos populares, poemas e peças teatrais, visto que os londrinos lideravam o índice de alfabetizados da Inglaterra na época. A música era parte importante da vida inglesa e, os teatros, sobretudo, despontavam como a manifestação cultural mais proeminente do período, apesar da perseguição das autoridades, da censura, da oposição dos puritanos e da peste. Os teatros atraíam a todos com sua beleza estrutural, a estética de seus espetáculos, a qualidade de produções e o talento de atores e dramaturgos. Logo, um período oportuno para o desenvolvimento artístico.

É necessário ressaltar que o humanismo renascentista em vigor na época era ditado por uma estrutura social estratificada. A forma de governo inglesa era o rigoroso absolutismo monárquico. A ordem social vigente era definida por delimitações sociais de acordo com classe, gênero e etnia. Esses aspectos determinavam como a vida em sociedade deveria se desenrolar no governo de Elisabete I. Em outras palavras, de acordo com essas variáveis, padrões de conduta, de tratamento e profissional eram designados a todos. Diante disso, o teatro elisabetano se desenvolve como fruto de um contexto social pautado no embate entre forças, o mundo medieval e o mundo moderno. Segundo Heliodora, Shakespeare desenvolve sua carreira em meio a esse cenário antagônico e se apropria de características de ambos os polos:

Do mesmo modo que ele herdou, junto com seus contemporâneos, ideias vindas do mundo feudal do qual a Inglaterra emergia no século XVI – mesmo que alteradas e enriquecidas pelo fenômeno renascentista –, assim também o teatro profissional, para o qual Shakespeare escreveu, preservava inúmeros aspectos medievais, indissociavelmente mesclados a outros, mais recentes, passando todo o conjunto, inclusive, por várias transformações em plena época da carreira do poeta (HELIODORA, 2005, p. 191).

Logo, é possível constatar a presença e influência da tensão cultural, política e religiosa do período no ambiente teatral, e conseqüentemente, na obra shakespeariana. Uma dualidade: “entre uma arte teatral como meio ancilar da religião e da moral e uma arte teatral como fim em si mesma, independente e autônoma” (SANTOS, 1994, p. 74). Sendo assim, William Shakespeare se destaca nesse contexto, justamente, por sua habilidade singular de equilibrar esses extremos em sua arte, e, extrair, precisamente, o melhor de ambos.

## 2.2 O homem William Shakespeare

*Um dia, quando já não houver império britânico  
nem república norte-americana,  
haverá Shakespeare;  
quando não se falar inglês,  
falar-se-á Shakespeare  
(ASSIS, 1994, p. 339).*

William Shakespeare foi ator, dramaturgo, poeta e crítico. Nasceu em 1654 na cidade de Stratford-upon-Avon, no condado de Warwickshire, ao sul de Birmingham, Inglaterra. E faleceu em 1616 em sua cidade natal. As obras shakespearianas são amplamente conhecidas e o apreço ao poeta é imenso que seus seguidores mais vigorosos, espalhados pelos continentes, unem-se em um mesmo sentimento de culto e idolatria ao universo de Shakespeare. Ato esse, identificado pelo também dramaturgo inglês Bernard Shaw (1856-1950) como “bardolatria”, por esse motivo surge o popular apelido destinado a Shakespeare, “o bardo”.

A própria citação inicial desta seção do capítulo 2 de autoria do maior escritor brasileiro, Machado de Assis (1839-1908), é parte de uma crônica de sua coluna no jornal *A semana*, escrita originalmente em 26 de Abril de 1896, que revela sua condição de bardólatra. Machado ilustra com suas palavras o quanto o escritor inglês possui prestígio a seus olhos. Ele sugere a grandiosidade suprema de Shakespeare ao afirmar que o autor será eterno, permanecerá, mesmo se os maiores ícones de seu país de origem na época, reconhecidos no mundo todo, o império

britânico e a língua inglesa, perecerem, bem como a república norte-americana. Em outras palavras, a citação ressalta a previsão e intenção do autor brasileiro de demonstrar a atemporalidade de Shakespeare, impérios ascendem e decaem, gerações aparecem e desaparecem, mas Shakespeare permanecerá.

O alcance mundial da obra shakespeariana é inegável, e o mais notável de sua trajetória é que, não obstante as antigas e atuais grandes homenagens às suas criações, em meio a pomposas referências a erudição de suas palavras, Shakespeare escrevia para o povo. Ele foi um autor contundentemente popular. Em suas peças, vê-se a grande habilidade de colocar em palavras a complexidade do ser humano, sua variedade de emoções e as ambivalências de sua época. O bardo tinha seus olhos voltados para o povo e para o cotidiano deste, sua literatura é comovente, pois está envolta em imagens de vida simples com a qual o leitor se identifica e dialoga. Como a escritora Caroline F. E. Spurgeon salienta ao comparar Shakespeare e Marlowe (1564-159), seu contemporâneo, “... ele alça voo até o sublime, não diretamente em um só salto, como Marlowe com sua radiância gélida e lunar, mas indiretamente, através dos caminhos empoeirados da vida, aquecido e enriquecido pela experiência humana, encharcado na atmosfera doméstica desta terra verde” (SPURGEON, 2006, p. 14). Vê-se que Shakespeare se interessava pela concretude do dia-a-dia, pelo desenrolar da vida, um paciente observador, redentor de sentidos afiados, estimulado por sensações e impressões, de grande sensibilidade e igual capacidade de consumir tudo em palavras.

A existência de Shakespeare e, conseqüentemente, a autoria de suas obras foram ao longo dos anos temas de grandes debates entre estudiosos e biógrafos, sobretudo, pela descrença de alguns pensadores, identificados como membros do movimento anti-stratfordiano, de que um inglês de classe média, sem ensino superior, pudesse ser o autor de uma coleção tão genial e considerado o maior poeta inglês. Percebe-se que Shakespeare, mesmo já morto, ainda revela os pesares da opressão social mesmo no espaço acadêmico. Afinal, partindo desse raciocínio, apenas alguém que tivesse tido acesso à educação integral (lê-se “integral” como ter estudos universitários e provenientes do mundo “Oxbridge”, Oxford ou Cambridge) teria a capacidade de criar brilhantes obras de arte literária, jamais um simples popular que não completou os estudos, um sujeito desprovido de cultura, de acordo com as crenças intolerantes e preconceituosas de alguns. Vale destacar que dos dramaturgos elisabetanos, Shakespeare era o único que não tinha estudos universitários, nem ao menos terminou a chamada Grammar

School<sup>8</sup>. Christopher Marlowe, Robert Green, Ben Jonson, Thomas Keith e Robert Fletcher, seus contemporâneos, todos tinham títulos universitários oriundos do círculo “Oxbridge”. Todavia, atualmente, é unânime a legitimidade de sua existência, comprovada por documentos com informações e datas convincentes.

Shakespeare escreveu 154 sonetos, alguns poemas e peças históricas, comédias e tragédias. As obras do bardo atravessam pelo período elisabetano (1558-1603) e jaimesco (1603-1625). A rainha foi a última representante da dinastia Tudor, e o rei, o primeiro da dinastia dos Stuarts, respectivamente. As peças revelam categoricamente a época de Shakespeare, seu espaço e a cultura na qual estava inserido. As habilidades e criatividade do bardo junto a um momento e ambiente altamente oportunos e de condições propícias para a criação artística (em meio ao Renascimento Cultural) proporcionaram à humanidade obras de grande valor para a história e cultura do Ocidente e que continuam a despontar discussões, intertextualidades e releituras até o século XXI. Shakespeare foi contemporâneo de uma época de grandes mudanças no pensamento ocidental que influenciaram, claramente, sua leitura de mundo e reflexões sobre o ser humano e suas relações no e com o mundo. Portanto, em meio a essas circunstâncias, devido a seu talento artístico e sua capacidade criativa, William Shakespeare de Stratford-Upon-Avon se tornou William Shakespeare, da Inglaterra e do mundo.

Shakespeare foi um autor que não tinha a menor pretensão pela originalidade. Ele nunca foi original, e crê-se que todo o seu sucesso se deve a isso. Afinal, a originalidade é superestimada, o poder de seus trabalhos está justamente em sua habilidade copiadora, mas, sobretudo, sua habilidade de complexificação das fontes. Nas palavras de João Cezar de Castro Rocha:

Shakespeare é fundamental não apenas pelos temas com os quais trabalhou, mas especialmente por seu procedimento composicional, isto é, a constante apropriação do outro. Na quase totalidade de suas peças, ele não se preocupou em desenvolver ideias “originais”, porém sempre soube aproveitar-se de material prévio, combinando fontes distintas numa estrutura, essa sim, única. A *forma shakespeareiana* permite aos inventores das culturas não hegemônicas uma liberdade preciosa,

---

8 Segundo Cristiane Busato Smith, a chamada *Grammar School* era na Inglaterra a escola que correspondia ao ensino fundamental e médio. “Essas escolas eram extremamente tradicionais e seguiam o mesmo *currículum* em todo o país [...]. A cultura da época valorizava os textos clássicos, e o latim era a língua em que esses textos estavam escritos [...]. Os professores da escola de Stratford estavam entre os melhores do país e muitos eram graduados da universidade de Oxford, cidade vizinha a Stratford” (SMITH, 2008, p. 23-24).

traduzida na assimilação irreverente do repertório canônico (ROCHA, 2017, p. 139).

Esse procedimento composicional das tramas shakespearianas se relaciona profundamente com Nossa América, com o nosso sentimento do mundo atrelado ao repertório canônico shakespeariano. Esse aspecto que será discutido mais intimamente nas próximas seções deste capítulo, por hora, o que de fato se quer ratificar é que as ideias para as peças do bardo, na maioria das vezes, eram inspiradas em narrativas bem conhecidas de todos, contos, lendas, mitos medievais, romances gregos e outros. No entanto, Shakespeare se utilizava dessas histórias já conhecidas e as renovava, acrescentando sua criatividade em novas situações, novas personagens, novas tensões, recriando-as de modo ainda melhor, de forma mais complexa, sublime e magnífica.

Não obstante a isso, suas tramas interessavam ao público por envolverem a realidade da população, o poder, os abusos e a opressão dos governantes, os horrores e caprichos das guerras, a hipócrita moralidade, desigualdades sociais e os preconceitos da sociedade e do Estado. Em suma, ele transformava o material recolhido a sua imagem, a seu contexto e tempo, harmonizando sua obra com a experiência humana.

Após uma vida dedicada à arte e à sobrevivência, em meio a conturbada época que viveu, Shakespeare morre no dia 23 de abril de 1616, que por convenção também é definido como data de seu nascimento, visto que não há documentos precisos sobre este acontecimento. Ele foi enterrado em sua cidade natal, Stratfor-upon-Avon. Ademais, vale frisar que as obras shakespearianas não possuem nenhum manuscrito original do dramaturgo. Apenas sete anos após a sua morte que John Heminges (1566-1630) e Henry Condell (1576-1627), seus colegas, tomaram a iniciativa de reuni-las em forma escrita. Assim, durante o reinado de Jaime I, a primeira publicação das 36 obras do bardo foi feita no formato de fólho<sup>9</sup>. Ressalte-se que anteriormente publicações no formato quarto<sup>10</sup> já tinham sido feitas, porém estas não eram uma coletânea dos trabalhos apenas desse autor. Há diferenças entre peças publicadas em quarto e as publicadas em fólho. Além disso, há peças que não apareceram na primeira publicação do fólho e outras que se perderam e, logo, nunca foram publicadas. Houve três publicações em

---

9 O termo “folho”, em Emma Smith, na obra *The Cambridge Introduction to Shakespeare*, refere-se ao segundo formato que as peças shakespearianas foram impressas. Nesse formato a folha de papel comum é dobrada apenas uma vez, produzindo um livro maior e mais caro, medindo aproximadamente 45x32 cm. (tradução própria)

10 O termo “quarto”, segundo Emma Smith, na obra *The Cambridge Introduction to Shakespeare*, refere-se a um pequeno livro, de medidas 22x16 cm, feito através da dobradura de uma folha de papel comum ao meio duas vezes. (tradução própria)

fólio e o cânone shakespeariano foi crescendo conforme republicado, atualmente, sua produção contabiliza 39 peças. Isso se deve ao reconhecimento posterior de outras peças também de Shakespeare em coautoria com alguns de seus contemporâneos.

Ben Jonson (1572-1637), também escritor e contemporâneo do bardo, segundo Leão e Santos, profetizou que Shakespeare “não pertencia a uma época, e sim a toda a eternidade”<sup>11</sup>(JONSON *apud* LEÃO e SANTOS, 2008, p. 25). Em outras palavras, Shakespeare foi um homem que deixou sua marca na literatura, não apenas na sua época e em seu país, mas em diferentes espaços e gerações. Acredita-se ser oportuno adicionar, igualmente para apreciação, as palavras de Nietzsche em sua obra “Humano, demasiado humano”:

A sorte maior será a do autor que, na velhice, puder dizer que tudo o que nele eram pensamentos e sentimentos fecundantes, animadores, edificantes, esclarecedores, continua a viver em seus escritos, e que ele próprio já não representa senão a cinza, enquanto fogo se salvou e em toda parte é levado a diante (NIETZSCHE, 2005, p. 129).

Considera-se que a reflexão nietzschiana se alinha com a figura de Shakespeare e o valor de suas obras. Apesar de o autor inglês não ter vivido sua velhice, sua habilidade de artista transcendeu eras, fronteiras e sua própria morte, pois, Shakespeare continua a se fazer presente e necessário na Contemporaneidade por meio de suas produções. No entanto, é preciso ressaltar que, como afirma Bill Bryson: “Na época da morte de Shakespeare, pouca gente haveria de supor que um dia ele seria considerado o maior dramaturgo inglês” (BRYSON, 2008, p. 168). Segundo Park Honan, o primeiro perfil a respeito de Shakespeare é de 1662 e pode ser encontrado no livro “História dos notáveis da Inglaterra”<sup>12</sup>, de Thomas Fuller. O autor considera Shakespeare limitado, de pouca cultura, um não-erudito. Essa opinião de Fuller é reproduzida em outros escritos acerca do bardo pelo resto do século (HONAN, 2001, p. 493). Logo, Shakespeare nem sempre foi aclamado como é atualmente.

A construção da imagem de Shakespeare como gênio arte é posterior à sua trajetória na terra, bem como sua inserção no cânone literário mundial. Segundo Honan: “desde cerca de 1660 até a década de 1730, com os cânones da crítica voltados contra elas, as peças de Shakespeare sofreram adaptações radicais” (HONAN, 2001, p. 494). Bryson aponta que isso se deve ao fato de que as peças shakespearianas não agradavam “às sensibilidades da Restauração” (BRYSON, 2008, p. 169), por isso, as peças foram, quando produzidas, largamente adaptadas

---

11 Texto original: “not of na age, but for all time” (JONSON *apud* LEÃO e SANTOS, 2008, p. 25)

12 Título original: “The History of the Worthies of England” (HONAN, 2001, p. 493)

em alinhamento com os elementos considerados coerentes com as demandas da época; algumas peças foram ignoradas completamente, portanto, não foram apresentadas por longos anos; já outras, esquecidas até por séculos. Apesar do *status* de autor referência de prestígio do bardo apenas se consolidar a partir do século XIX, Bryson afirma que “Shakespeare nunca perdeu de todo a estima [...], mas também nunca foi reverenciado como é hoje” (BRYSON, 2008, p. 169).

As primeiras pesquisas de ordem biográfica relevantes sobre Shakespeare datam do século XVIII e, nesse contexto, pode-se destacar os nomes de Nicholas Rowe (1674–1718) e Edmond Malone (1741-1812). Muitas pesquisas e obras foram publicadas pelos séculos sobre Shakespeare, revelando informações interessantes sobre a carreira, família e obras do autor. De fato, trabalho extremamente difícil e suscetível a enormes incoerências e falhas, reveladas ano após ano. Todavia, tais inconsistências não inviabilizam ou minimizam a importância de tantas outras enormes contribuições, também alcançadas no mesmo período, de estudiosos sérios e diligentes para a tradição de estudos, pesquisas e críticas acerca do bardo. Honan declara que: “os biógrafos do século XX se beneficiam dos esforços de seus predecessores, assim como de uma tradição crítica que engloba autores importantes de todas as épocas desde a morte do poeta” (HONAN, 2001, p. 497). É esclarecedor e instigante constatar o quanto Shakespeare foi discutido e comentado através dos séculos, como também aponta Honan:

Basta pensar nos comentários sobre Shakespeare feitos por Ben Jonson e Milton, que viveram na mesma época do dramaturgo, ou por Dryden, Pope, Samuel Johnson e Boswell, ou, no período romântico, por Wordsworth, Coleridge, Landor, Lamb, De Quincey, Hazlitt e Keats, ou, entre os vitorianos (para citar apenas alguns), por Carlyle, Arnold e Swinburne, por americanos como Emerson e Hawthorne, ou no século XX por Lytton Strachey, T.S. Eliot ou, mais tarde, Ted Hughes, ou, na renascença irlandesa, por Shaw, Joyce, Wilde e Yeats, ou ainda por europeus como Goethe, Schlegel, Freud, Strindberg, ou François Guizot e Victor Hugo. A qualidade de comentários diversos ajudou a garantir para Shakespeare uma posição central na esfera cultural, e o enorme prestígio de suas peças despertou o interesse pelo homem de Stratford (HONAN, 2001, p. 497).

A crítica ao bardo desenvolvida através dos séculos não possui uma característica linear. A imagem canônica, elitista, erudita de Shakespeare é uma concepção que começa a ser construída no Ocidente no fim do século XVIII e se impõe plenamente no século XIX, sobretudo, devido as aclamações e reconhecimento de grandes escritores destes períodos ao trabalho e talento do dramaturgo inglês, dando-lhe notoriedade e consolidando seu lugar no cânone de literatura ocidental.

Isso posto, percebe-se que a concepção hegemônica da cultural Ocidental de categorização canônica literária da obra shakespeariana é uma definição atrelada posteriormente a existência do escritor inglês e as encenações de suas peças no teatro elisabetano. Tal constatação, definitivamente, promove um debate profícuo e longo sobre as distintas interpretações das suas obras através dos séculos. Isto é, a transformação da percepção sobre Shakespeare desde seu primeiro perfil formal, de fato negativo, feito por Thomas Fuller em meados do século XVII, às trezentas páginas de reverência e amor a ele destinadas, escritas pelo famoso escritor francês Victor Hugo (1802-1885), no prefácio da tradução para o francês das obras completas de Shakespeare feita por seu filho François-Victor, em 1864. Produção essa que ficaria mundialmente conhecida como o manifesto literário do século XIX. A passagem a seguir demonstra sua estima pelo bardo:

— Shakespeare vive. Em Shakespeare os pássaros cantam, os arbustos verdeiam, os corações amam, as almas sofrem, a nuvem erra, faz calor, faz frio, a noite cai, o tempo passa, as florestas e as multidões falam, o vasto sonho eterno flutua. A seiva e o sangue, todas as formas do fato múltiplo, as ações e as ideias, o homem e a humanidade, os vivos e a vida, as solidões, as cidades, as religiões, os diamantes, as pérolas, as estrumeiras, os ossários, o fluxo e o refluxo dos seres, o passo dos que vão e vêm, tudo isso está sobre Shakespeare e em Shakespeare. [Nele] há o possível, essa janela do sonho aberta para o real. Quanto ao real, insistimos nisso, Shakespeare o extravasa; por toda a parte a carne viva; Shakespeare tem a emoção, o instinto, o grito verdadeiro, o acento justo, toda a multidão humana com o seu rumor. Sua poesia é ele e ao mesmo tempo é você (HUGO, 2000, p. 68).

Victor Hugo escreve seu tributo em 1864, demonstrando claramente seu respeito e admiração pelo bardo, um ato de reverência do escritor francês ao dramaturgo inglês, que contribui de forma sólida para a validação da genialidade de Shakespeare para o mundo no século XIX, ou seja, para a construção da imagem canônica literária que se tem do bardo até hoje, ou como simplesmente Stephen Greenblatt nomeia seu livro publicado em 2004, parte de “Como Shakespeare se tornou Shakespeare”<sup>13</sup>.

---

13 Título original: “Will in the World: How Shakespeare Became Shakespeare”.

### 2.3 A peça *A tempestade*.

O Renascimento foi um período de quebra de paradigmas no século XV e XVII. A afirmativa que o homem era o centro do universo e não mais Deus se fortalecia. Nesse período, ocorre a ascensão do pensamento ligado à valorização do homem no mundo, permitindo a reflexão sobre este sujeito, seu papel e impacto no mundo e o desenvolvimento de seu próprio pensamento sobre si mesmo, tentando se livrar das amarras de dogmas, princípios religiosos e conceitos pré-estabelecidos que o norteavam e o definiam até então. Erich Auerback, em *Mimesis*, comenta sobre o papel das peças shakespearianas correlato a esse momento, afirmando que as obras do bardo são indícios de:

[...] uma base universal, que se tece constantemente a si própria, se renova e está internamente ligada com todas as suas partes, de onde tudo isto flui e que torna impossível isolar qualquer acontecimento ou um nível estilístico. A figuralidade comum, claramente delimitada, de Dante, dentro da qual tudo chegará a prestar contas no além, no reino definitivo de Deus, e no qual as pessoas só no além atingem a sua plenitude final, não mais existe (AUERBACK, 1971, p. 291).

Auerback expõe que as peças shakespearianas são prelúdio de uma nova ótica sobre a realidade. Ou seja, um exemplo de uma forma de pensar para além das bases do olhar divino de pertencimento e destinação, um olhar histórico sobre a realidade. Nesse contexto de novos olhares para o homem e seu papel no mundo, despontam diversos pensadores que salientam o prisma humanista de produção epistemológica e compreensão da realidade. No que diz respeito a Shakespeare e suas influências nesse período de desenvolvimento de novos paradigmas, desponta a figura do filósofo humanista francês Michel de Montaigne (1533-1592). Montaigne se destacou como pensador presente nas leituras mais ávidas do bardo, segundo Greenblatt, Shakespeare ao escrever *A tempestade*:

tinha em mente e possivelmente em sua escrivãzinha um livro de Ensaios de Montaigne. Um desses ensaios, "Sobre os Canibais", tem sido reconhecido como uma fonte sobre a qual Shakespeare estava claramente rascunhando. O dramaturgo tinha certo grau de familiaridade com a cultura e a língua francesas. No entanto, dada uma atenção especial às alusões em *A tempestade* e em outros lugares deixa claro que Shakespeare não leu Montaigne em francês, mas em uma tradução em inglês. Essa tradução, publicada em uma bela edição em fôlio em Londres, em 1603, foi de autoria de John Florio. Para Shakespeare - e não apenas para Shakespeare, mas para praticamente todos os seus contemporâneos ingleses - Montaigne era o Montaigne de Florio. Seus ensaios, em sua rica linguagem elisabetana e transformações de frases descontroladamente inventivas, constituem o

modo como Montaigne falava à Inglaterra da Renascença (GREENBLATT, 2014)<sup>14</sup>.

Greenblatt aponta a influência de Montaigne nos textos shakespearianos, através da versão traduzida para o inglês de John Florio. De fato, o que se quer apontar é que Shakespeare discute pensamentos extremamente importantes e sérios em suas obras desenvolvendo claros diálogos com o pensamento humanista de Montaigne.

Montaigne escreve no século XVI textos ensaístas a respeito de inúmeras questões e relações humanas. Em 1580, o humanista publica o ensaio “Sobre os canibais” que discorre sobre a chegada dos europeus a terras longínquas não habitadas, a conquista do Novo Mundo, no qual “os canibais do título são os índios do Brasil” (D’AGUIAR, 2010, p. 139). Em síntese, seu texto relata um encontro entre alteridades. Isso posto, a conquista do Novo Mundo e o contato com os povos dessas terras desconhecidas são narrados à luz do olhar de Montaigne que segundo D’Aguiar são baseados em testemunhos diretos de participantes da empreitada que visava estabelecer uma colônia francesa na baía de Guanabara a partir de 1555, o ensaio de Montaigne, tomando as palavras da autora, “com seu título chamativo, [...] seduzirá Shakespeare (que ecoa em *A tempestade*) [...]” (D’AGUIAR, 2010, p. 139-140).

*A tempestade* foi a última peça escrita na íntegra por Shakespeare, seus trabalhos posteriores foram em colaboração. A peça data de 1611 quando foi apresentada na Corte inglesa pela primeira vez, sendo que, um ano antes, Shakespeare partira de Londres para recolher-se em sua cidade natal, Stratford-Upon-Avon. A peça contém cinco atos que se desenrolam em um navio e em uma ilha isolada, as personagens nobres falam por meio de versos e os personagens menores em prosa. *A tempestade* aparece desde a primeira edição das obras completas do bardo entre suas comédias. Segundo Barbara Heliodora, na introdução da peça escrita para a coleção “William Shakespeare Teatro Completo”, atualmente *A tempestade* recebe a classificação de romance, contendo para tal, características específicas, sobretudo, “o

---

14 Citação original em inglês: “[...] he had in his mind and quite possibly on his desk a book of Montaigne’s Essays. One of those essays, “Of the Cannibals,” has long been recognized as a source upon which Shakespeare was clearly drawing. The playwright had some degree of acquaintance with French culture and language. Yet close attention to the allusions in *The Tempest* and elsewhere makes clear that Shakespeare read Montaigne not in French but in an English translation. That translation, published in a handsome folio edition in London in 1603, was by John Florio. For Shakespeare — and not for Shakespeare alone but for virtually all of his English contemporaries — Montaigne was Florio’s Montaigne. His essays, in their rich Elizabethan idiom and wildly inventive turns of phrase, constitute the way Montaigne spoke to Renaissance England” (GREENBLATT, 2014). Disponível em: <https://www.telegraph.co.uk/culture/books/10877821/Stephen-Greenblatt-on-Shakespeares-debt-to-Montaigne.html>

tom conciliatório: o que poderia ser um tema para a tragédia acaba tendo um final harmonioso” (HELIODORA, 2016, p. 1350).

A fonte de inspiração de Shakespeare para criação de suas obras, segundo pesquisadores, é geralmente vasta, e com *A tempestade* tal aspecto não seria diferente. No entanto, a fonte que se destaca mais conclusivamente entre tantas possibilidades, como já mencionado, é o ensaio “Sobre os canibais”, de Michel de Montaigne. De fato, é perceptível, ao se ler a peça, a grande intertextualidade com os textos do humanista, legitimando a concepção de influência direta dos pensamentos do francês no pensamento do bardo, como afirma Roberto Fernández Retamar:

Em 1603, publica-se a tradução inglesa dos *Ensaio*s de Montaigne, a cargo de Giovanni Floro. Não só Floro era amigo pessoal de Shakespeare, como ainda se conserva o exemplar dessa tradução que pertenceu a Shakespeare, com suas anotações. Esse dado não teria maior importância, se não fosse uma prova definitiva de que o livro foi uma das fontes diretas da última grande obra de Shakespeare, *A tempestade* (1612). Inclusive, um dos personagens, Gonzalo, que encarna o humanista renascentista, glosa quase ao pé da letra, num momento dado, linhas inteiras de Montaigne de Floro, provenientes justamente do ensaio “Sobre os canibais” (RETAMAR, 1988, p. 20).

Portanto, compreende-se que *A tempestade* de Shakespeare faz alusão à América, ao Novo Mundo, universo discutido no ensaio de Montaigne. As palavras de Montaigne no ensaio “Sobre os canibais” mesclam-se às palavras de Shakespeare em *A tempestade*, como pode ser visto no discurso da personagem Gonzalo sobre sua concepção de república ideal no Ato II, Cena I da peça shakespeariana:

Pro bem estar geral, eu contra os hábitos  
Faria tudo. Pois nenhum comercio  
Admitiria. E nem magistrados;  
Nada de letras. Riqueza e pobreza.  
Qual serviços, nada. Nem sucessões;  
Contratos, vinhas, limites de terra;  
Nem uso de metais, milho, óleo ou vinho.  
Nenhuma ocupação. No ócio o homem,  
Como a mulher, mas puros e inocentes  
Nada de soberania (SHAKESPEARE, 2016, p. 1384).

As palavras de Gonzalo contidas na passagem anterior dialogam diretamente com as palavras de Montaigne em seu ensaio “Sobre os canibais”, discurso sobre as sociedades encontradas no Novo Mundo:

É uma nação – diria eu a Platão – na qual não há uma espécie de tráfico, nenhum conhecimento de letras, nenhuma ciência dos números, nenhum nome para magistrado, nem para a superioridade política; nenhum uso da servidão, da riqueza ou da pobreza; nenhum contrato, nenhuma sucessão, nenhuma respeito de parentesco senão o da comunidade, nenhuma vestimentas, nenhuma agricultura, nenhum metal, nenhum uso de vinho ou de trigo. As próprias palavras que significam a mentira, a traição, a dissimulação, a avareza, a inveja, a detração, o perdão são desconhecidas. Como ele consideraria distante dessa perfeição que imaginou!<sup>15</sup>. (MONTAIGNE, 2010, p. 146-147)

Após a apreciação dessas duas passagens de Shakespeare e Montaigne, respectivamente, torna-se inegável a intertextualidade entre as obras. Em “Sobre os canibais”, tem-se uma narrativa centrada no momento inicial de contato entre os indígenas e os europeus, os indígenas (nativos brasileiros) e os conquistadores franceses, estes, como já dito, tentando implantar sua colônia na baía de Guanabara em meados do século XVI. De fato, a relação colonial que posteriormente será apresentada na peça shakespeariana não enquadra a personagem de Caliban (o representante do Novo Mundo) como “puro e inocente”, porém tal direcionamento distinto da trama do bardo não invalida seu contato e inspiração oriundos não somente, mas também, dos textos do humanista francês Michel de Montaigne.

Em *A tempestade*, Shakespeare narra a história de Próspero, o verdadeiro duque de Milão, um homem traído por seu irmão Antônio, atual duque, que refaz sua vida ao lado de sua filha Miranda em uma espécie de ilha em um mundo paralelo. Próspero conquista a ilha e tem dois escravos, Ariel e Caliban. Ariel, espírito do ar, é um servo obediente. Caliban, sobrevivente da luta pela conquista, filho da bruxa Sycorax, assassinada por Próspero, é considerado rebelde, é menosprezado e oprimido continuamente por seu senhor. Próspero e Miranda o veem como um ser inferior, não civilizado e perigoso. O enredo da peça se desenvolve em sua totalidade na ilha. Próspero dotado de poderes mágicos, conjura uma tempestade para que ocorra um naufrágio com a embarcação de seu irmão usurpador Antônio, o filho deste e parte de sua corte. Com a chegada de seus inimigos, o antigo duque de Milão começa sua vingança. Não obstante a isso, diante das informações originárias sobre a produção da peça, infere-se que a ilha desconhecida em um mundo paralelo, na verdade, é a representação das ilhas do Caribe.

Shakespeare descreve em seus versos o pungente encontro entre os ditos nativos do Novo Mundo e o homem europeu, revelando as complexas relações coloniais, possibilitando provocações e críticas sobre uma desigual relação de poder e ideias consideradas

---

15 “Homens recém-criados por Deus” (Sêneca, *Epístolas*, XC).

(conscientemente ou não, dependendo da abordagem crítica de cada intérprete do bardo)  
cúmplices de uma ideologia colonialista:

Eu quero o meu jantar.  
A ilha é minha, da mãe Sycorax,  
Que você me tirou. Logo que veio,  
Me afagava, mimava, inda me dando  
Umas frutinhas, e ainda me ensinou  
A chamar a luz grande e a pequena,  
Que queimam dia e noite. E eu te amava,  
E mostrei a você tudo na ilha –  
As fontes, onde é estéril e onde é fértil.  
Maldito seja! Todos os encantos  
De Sycorax – sapos, escaravelhos,  
E morcegos, te ataquem todos juntos!  
Pois eu sou seu único vassalo.  
Eu era rei. Você me fez porco  
Nestas pedras, guardando para você  
A ilha toda (SHAKESPEARE, 2016, p.1369).

Na passagem anterior, aprecia-se a fala de Caliban, o conquistado, que narra como foi o processo inicial de chegada do conquistador a sua ilha e a relação fraternal inicial que com o tempo se desfez e revelou-se em um processo de subjugação e opressão. Na citação a seguir pode ser vista a resposta do conquistador, Próspero ao nativo da ilha, agora, seu escravo:

Vil escravo,  
Que é incapaz de assimilar bondade,  
Capaz de todo mal! Eu tive pena,  
Cuidei pra que falasses e ensinei-te  
Isto e aquilo. Quando nem sabias  
Selvagem, o que eras, resmungando  
Como uma fera, eu te dei objetivos  
E meios de expressá-los. Mas tua raça,  
Mesmo aprendendo, tinha o que almas boas  
Não podem suportar. Foste, por isso,  
Preso a uma rocha com muito motivo,  
Pois só prisão mereces (SHAKESPEARE, 2016, p.1370).

Traçando um diálogo entre as duas citações shakespearianas anteriores e o pensamento do francês ensaísta Montaigne, pode ser concluído que Shakespeare demonstra contato com o pensamento de Montaigne acerca dos pontos de vistas sobre a história, em que o filósofo insinua em “Sobre os canibais” que de acordo com quem está contando a história se tem apenas um ponto de vista: “nunca nos relatam as coisas puras; curvam-nas e mascaram-nas para adequá-las aos próprios pontos de vista, para dar crédito a seu julgamentos e atrair-nos, gostam de aumentar sua própria participação no assunto, ampliando-a, estendendo-a” (MONTAIGNE,

2010, p. 144). Vê-se que o autor já faz uma ponderação sobre as visões diante de uma mesma situação como por exemplo os relatos sobre a conquista do Novo Mundo. A partir da leitura do texto shakespeariano, é possível inferir um olhar dual sobre a mesma situação de conquista. Isto é, as considerações, visões e sentimentos de Próspero e de Caliban sobre o encontro de ambos podem ser percebidas na peça. E, essas concepções revelam visões antagônicas sobre o acontecimento. De fato, os relatos europeus da chegada e conquista do Novo Mundo que são grandes fontes de informação sobre esse momento histórico expressam um ponto de vista, o ponto de vista do conquistador. Entretanto, tal fato não anula a possibilidade de a peça shakespeariana poder ser relida através do olhar do conquistado, como se desenvolveram e se desenvolvem claramente as contribuições acadêmicas dos estudos pós-coloniais no século XX e XXI.

É oportuno ressaltar que Shakespeare era um observador atento e admirador afetuoso do homem, da estética e das capacidades humanas, de sua natureza, e relações no mundo, tudo isso eram-lhe objetos de extrema curiosidade e interesse, especialmente, uma atração pelo grupo dos menos afortunados. Esse direcionamento aos pobres e a solidariedade para com eles, é o que justamente, segundo Spurgeon,, o que distingue o bardo de muitos de seus contemporâneos companheiros de ofício, nas palavras da autora: “como seria de esperar, Shakespeare tem carinho especial pelos mais humildes e menos respeitáveis: mendigos, ladrões, prisioneiros, criados” (SPURGEON, 2006, p. 33). Segundo a mesma autora, metade das imagens<sup>16</sup> nas obras de Shakespeare são referentes a classes e estas são baseadas em “pobres e oprimidos, nos prisioneiros, idiotas e loucos, nos ciganos, mendigos, mascates e escravos” (SPURGEON, 2006, p. 30). Esse aspecto revela o olhar do bardo destinado aos subalternizados.

Parte-se do aspecto específico direcionado ao bardo no parágrafo anterior, do legítimo olhar shakespeariano atrelado aos mais excluídos da sociedade em seus textos, de forma a estender e/ou destacar seu alcance à personagem Caliban da obra *A tempestade*. É preciso assinalar que não se pretende afirmar que essa foi a intenção do bardo ao escrever sua obra, tal apontamento se revela anacrônico e tendencioso, reconhece-se que Shakespeare expõe características inerentes a um homem fruto de seu tempo e de seu contexto. Contudo, reconhecer tais influências é algo, limitar as possibilidades de sua obra, revela-se outra questão.

---

16 Segundo Spurgeon, o termo imagens nesse contexto deve ser compreendido como “um pequeno quadro verbal usado por um poeta ou prosador para iluminar, esclarecer e embelezar seu pensamento. É uma descrição ou ideia que, por comparação ou analogia – verbalizada ou compreendida – com outra coisa, transmite-nos, por meio das emoções e associações que prova, algo da ‘inteireza’, da profundidade e da riqueza da maneira pela qual o escritor vê, concebe ou sente o que está nos narrando” (SPURGEON, 2006, p. 8-9)

Assim, o que de fato se busca salientar é que a partir da personagem shakespeariana é possível promover discursos e diálogos com base na visão dos mais oprimidos da Terra. Isto é, o bardo oferece a possibilidade de leitura de sua obra a partir de um olhar não hegemônico. O presente estudo parte justamente desse aspecto para o desenvolvimento da discussão proposta. Dessa forma, pretende-se potencializar o foco de análise da personagem Caliban, atrelando-o a diálogos com outros autores e obras que convergem com esse prisma de análise, bem como, outros autores e trabalhos que não se identificam com dada abordagem. Tudo isso a fim de inflamar e enriquecer a discussão proposta. Portanto, toma-se para apreciação a peça shakespeariana *A tempestade*, assinalado o recorte de análise elegido para o presente estudo: a figura do escravo Caliban.

Com o advento dos estudos pós-colonialistas a partir do século XX, as novas releituras da peça *A tempestade* tendem a salientar a ótica do oprimido, a ótica de Caliban. Enfatiza-se que na trama, Caliban é apresentado como filho de uma bruxa, um ser oprimido e invisibilizado pelos novos donos da terra, Próspero e Miranda. Esses o concebem como um monstro, sem educação. Logo, pai e filha assumem o papel de superioridade e desqualificam e subjagam Caliban, tratando-o como um selvagem disforme, um monstruoso escravo.

A escravização das personagens Ariel e Caliban, pois apesar de serem tratados de forma diferente, ambos são escravos de Próspero e Miranda, demonstra o contexto histórico no qual Shakespeare estava inserido no século XVI, o período de expansão marítima, o período das Grandes Navegações. Ariel e Caliban retratam o impacto dos avanços imperialistas europeus. Tanto Ariel quanto Caliban são habitantes da ilha, portanto, esta era sua origem, sua terra, sua casa. Dessa forma, as personagens podem ser vistas como representantes dos habitantes do Novo Mundo, todos os povos conquistados e subjagados pelas investidas de expansão territorial europeia. Quanto ao nome Caliban, o estudioso cubano Roberto Fernández Retamar afirma:

Caliban é um anagrama forjado por Shakespeare a partir de “canibal” – expressão que, no sentido de antropófago [...] -, e esse é termo, por sua vez provém de “caraíba”. Os caraíbas, antes da chegada dos europeus, contra os quais resistiram heroicamente, eram os habitantes mais corajosos e combativos das mesmas terras que ocupamos hoje (RETAMAR, 1988, p. 17).

Caliban, portanto, na visão de Retamar é nosso antecessor, representante do povo que habitava nossas terras, antes da invasão europeia. Nesse contexto, Próspero é a imagem dos conquistadores e de seu comportamento opressor e implacável com os povos do Novo Mundo. Ele se aproveita do conhecimento que Caliban tem da ilha, usurpa-a e ainda submete seu

original dono da terra à escravidão, tornando-o seu servo para realizar, sobretudo, tarefas braçais que esse considerava tão inferiores quanto seu novo escravo.

Próspero, bem como Miranda, utilizam-se de vários adjetivos depreciativos para se dirigir ou referir a Caliban (“vilão”, “escravo vil”, “escravo mentiroso”, “coisa”, “imundo”, “bruxo”, entre outras formas). Ele é acusado e humilhado por não saber nem ao menos falar. Segundo os conquistadores, ele apenas balbuciava antes de seus ensinamentos. Como Cristóvão Colombo, na primeira carta escrita em 1492 anunciando o descobrimento da América, Próspero e Miranda descredita totalmente Caliban e sua cultura. Forçosamente, ele aprende a língua do opressor para entender seus amos e assim obedecer às ordens e satisfazer os desejos desses. Tal fato revela um verdadeiro ato de opressão que coloca como verdade inquestionável que a única forma legítima de comunicação, cultura e conhecimento é a dos novos conquistadores da ilha. No entanto, Caliban redimensiona esse ato de opressão a seu modo, estabelecendo um novo paradigma de relação entre essas alteridades, a partir da aquisição da língua de seu colonizador (aspecto que será retomado e aprofundado no próximo capítulo).

Dessa forma, Caliban representa o papel do colonizado, explorado e oprimido, sobretudo, pelas grandes nações europeias que se apoderam do Novo Mundo no período de expansão imperialista. Nesse contexto, ele é o representante do mundo em desenvolvimento, povos subjugados e escravizados em função dos interesses dos conquistadores europeus, visto como inferiores e ameaçadores, simplesmente por serem culturalmente diferentes. Assim, considerados inferiores são simplesmente explorados e invisibilizados. Em *A tempestade*, Caliban tem sua cultura e crenças desconsideradas, e, além disso, seu opressor o coloca no papel de aprendiz, reeducando-o a seu modo, forçando-o a aprender a sua língua e a consumir os produtos culturais que lhe convém, os conteúdos que ele julga necessários, essenciais para seu próprio interesse de dominação e superioridade. Em síntese, Caliban é oprimido, descaracterizado e forçosamente tentam reinventá-lo.

Reafirmando o ponto de vista salientado, coloca-se também para apreciação, outra passagem do mesmo ensaio de Montaigne, “Sobre os canibais”, na qual o francês discute a condição de povo bárbaro associada aos nativos:

acho que não há nada de bárbaro ou selvagem nesta nação, a não ser que cada um chama de barbárie o que não é seu costume. Assim como, não temos outro critério de verdade e de razão além do exemplo e da forma de opiniões e usos do país em que estamos. Nele sempre está a religião perfeita, o governo perfeito, o uso perfeito e consumado de todas as coisas. Eles são selvagens assim como nós chamamos de selvagens os frutos que a natureza produziu por si mesma e por seu

avanço habitual; o que na verdade os que alteramos por nossa técnica e desviamos da ordem comum é que deveríamos chamar de selvagens (MONTAIGNE, 2010, p. 145).

Pode-se inferir, a partir da citação anterior, o valor da cultura entre os povos, o reconhecimento das diferenças e a refutação do mito da superioridade. Tal fato pode ser percebido através da denominação de bárbaras, brutas ou selvagem destinada aos indígenas brasileiros por intermédio das impressões francesas sobre seu modo de vida. Segundo Montaigne, considerar algo barbárie é uma questão de costume, ou seja, um critério cultural relativo, e não uma verdade absoluta. Isto é, o pensamento acerca do dito selvagem e seus costumes é algo que está intimamente ligado a questão cultural e histórica, o que revela diferentes formas de perceber, relacionar-se e agir no e com o mundo.

Aprofundando mais o debate, trazemos para a discussão o pensamento de Leopoldo Zea sobre a barbárie. Zea denuncia as monstruosidades de Próspero em seu livro “Discurso desde a marginalização e a barbárie”, lançando luz sobre a negação da alteridade presente no discurso e na atitude de Próspero. Segundo o filósofo mexicano, para sujeitos como Próspero,

qualquer visão que não seja a dele será falsa e, por isso, qualquer expressão verbal da mesma, bárbara. Bárbara no sentido original, balbucio da verdade, do *logos* que não se possui. Bárbaro será aquele que não possui a verdade e com ela a palavra que a expressa. Bárbaro ou balbuciante, frente a quem se diz dono dessa verdade e, com ela, da única palavra que pode expressá-la. O dono exclusivo da verdade-palavra, dono por sua vez de poder que há de afirmá-la contra quem pretende subvertê-la, isto é, alterá-la” (ZEA, 2005, p. 50-51).

Portanto, a inferiorização de sujeitos é uma questão de poder. O poder revela o dono da verdade, da palavra, do *logos*. Aquele que não possui a verdade será considerado bárbaro, ser balbuciante, inferior. Próspero acredita ser o dono da verdade, dotado da única forma (palavra) legítima de expressá-la e possuidor do direito de impô-la a quem tiver a audácia de transgredi-la.

Partindo desse pressuposto, Shakespeare ao criar Caliban, na verdade, cria uma personagem que traz uma reflexão sobre a condição do Ocidente e do choque da cultura ocidental com o mundo dos habitantes do Novo Continente. A análise da condição de Caliban possibilita a discussão sobre a concepção de superioridade entre os povos e seus saberes. Por tal fato, Shakespeare pode ser considerado um dos primeiros autores não hegemônicos do Ocidente. Isso posto, *A tempestade* pode ser relida como uma das primeiras reflexões da cultura ocidental sobre a vulnerabilidade e a instabilidade de nossa condição social (países não hegemônicos) em comparação às nações europeias, a seus valores, conhecimentos e cultura.

Nossa condição diante da integração do mundo que estava dando os primeiros passos, na época shakespeariana, rumo ao processo que é conhecido atualmente por globalização e no qual desponta a fragilidade da posição das nações no panorama mundial.

Vale ressaltar que o estudo dialoga com a afirmativa de Rocha na qual o autor destaca que há: “a onipresença da obra shakespeariana no cenário das culturas não hegemônicas” (ROCHA, 2017, p. 139), basta se ter a sensibilidade para enxergá-la em meio a nossa história. Logo, ilumina-se a figura de Caliban considerado por muitos autores como símbolo das populações colonizadas e, portanto, figura altamente explorada nas releituras da peça desenvolvidas pelos estudos pós-coloniais. É oportuno também destacar a afirmativa do dramaturgo brasileiro Augusto Boal: “nós somos Caliban” (BOAL, 1979, p. 1), a qual revela o pensamento desenvolvido em torno da personagem Caliban, sobretudo, a partir do século XX, como já salientando, retomando essa personagem shakespeariana como o emblema simbólico da condição de Nossa América.

Ressalta-se, portanto, que em inúmeras circunstâncias, seja em conflitos por liberdade, reconstrução de nações, busca por um caminho para o futuro, para o reconhecimento e/ou a visibilidade de um povo ou uma pátria, Shakespeare é o autor ao qual todos recorreram. Nesse contexto, a peça *A tempestade* se destaca como uma das obras shakespearianas que mais tem sido relida, reinterpretada, reescrita e readaptada nos últimos séculos. Pois, de fato, a obra possibilita a crítica e discussão sobre a relação colonizador e colonizado, a condição dos sujeitos subalternizados, a formação de identidades e as consequências sociais, culturais e políticas do processo de colonização dos países não hegemônicos e que se estenderam até o período pós-colonial.

#### **2.4 “Nós somos Caliban”: Caliban e Nossa América.**

No fim do século XIX e, sobretudo, no decorrer da primeira metade do século XX, desenvolve-se um movimento de luta contra os avanços imperialistas, especialmente, dos Estados Unidos, na América Latina. As personagens de Shakespeare da peça *A tempestade* surgem como símbolos de diferentes visões ideológicas acerca das relações de poder em sociedades e entre países. Trazemos para o debate proposto nesse estudo, os autores de distintas nações de Nossa América que publicaram obras com o intuito de discutir a condição de seus países e de todo o continente em meio do panorama ocidental. O que de fato pretende-se

destacar é que esses autores latino-americanos recorreram de forma clara à obra shakespeariana *A tempestade* para desenvolver suas reflexões.

O presente estudo foca suas considerações, como já assinalado, sobretudo na figura de Caliban, símbolo, para muitos desses pensadores latino-americanos, dos habitantes nativos de Nossa América. Caliban, nome formado a partir de evidente anagrama da palavra canibal presente no título do texto de Montaigne, no qual a figura do canibal do francês é utilizada para criticar as estruturas sociais e políticas da sociedade europeia, é a personagem shakespeariana que amplia essa discussão ao promover uma possibilidade frutífera de reflexão sobre a ideologia colonialista do tempo de seu criador, como a neocolonialista posterior a sua existência. As palavras de Dudalski e Gomes dão luz à importância da personagem e de sua relação com Próspero para a reinterpretação crítica do tão difundido discurso hegemônico acerca das relações coloniais evidenciadas na obra:

A partir de então, a reinterpretação de um discurso hegemônico, na figura do Caliban colonizado e próximo dos contextos do Caribe, América Latina e África se delinea e é levada a cabo por escritores como George Lamming e Aimé Cesaire. Apropriações d'A Tempestade, de Shakespeare, numa perspectiva pós-colonial, como a de Cesaire, oferecem aos leitores um Caliban que não se resume a um escravo revoltado e sim um Caliban que representa o despotar de uma América Latina, de um Caribe e de uma África em busca de reafirmar sua identidade (DUDALSKI e GOMES, 2012, p. 176).

Em síntese, através do olhar de autores não hegemônicos se desenvolve uma reinterpretação da peça shakespeariana citada, tecendo-se reflexões sobre o discurso hegemônico tão difundido através dos séculos pelos países dominantes, um discurso de subjugação e fabricação de imagens de inferioridade associado aos povos do Caribe, da América Latina e da África. Nesse contexto de efervescência cultural, Caliban surge como emblema de luta, representatividade e identidade desses povos.

Em 1898, os Estados Unidos da América (EUA) começam o seu progresso em relação à Nossa América, sobretudo, por meio, da política do *Big Stick*<sup>17</sup>, com o presidente Theodore Roosevelt. O presidente defendia que os Estados Unidos eram uma liderança mundial e, para tanto, deveriam interferir na política externa com o intuito de afastar o poderio europeu no

---

17 Tradução: "Grande Porrete". Refere-se a política de diplomacia utilizada pelo presidente norte-americano Theodore Roosevelt, na qual o presidente toma emprestado o termo de um provérbio africano, "fale com suavidade e tenha à mão um grande porrete", a fim de declarar que apesar de manter um clima amistoso e cordial nas negociações, estava disposto a usar a força, se necessário, para alcançar os interesses norte-americanos em frente a seus opositores. (MELLANDER, Gustavo A.; MELLANDER, Nelly Maldonado, 1999)

continente americano. Como afirma Harold Syrett, no livro “Documentos históricos dos Estados Unidos”, Roosevelt considerava que:

Se uma nação mostra que sabe agir com razoada eficiência e decência em seus assuntos sociais e políticos, se mantém a ordem e paga suas obrigações, não precisa temer a interferência dos Estados Unidos. Malfeitorias crônicas, ou a impotência que resulta num afrouxamento dos laços da sociedade civilizada podem, na América como alhures, exigir finalmente a intervenção de uma nação civilizada, e, no hemisfério ocidental, a adesão dos Estados Unidos à Doutrina de Monroe pode forçar-nos, ainda que com relutância, em casos flagrantes de malfeitoria e impotência, ao exercício de um poder de política internacional (ROOSEVELT *apud* SYRETT, 1988, p. 252)<sup>18</sup>.

Ainda em 1898, os EUA intervêm na guerra de independência de Cuba contra a Espanha, devido ao suposto ataque espanhol ao navio americano no porto de Havana. Desse modo, a nação norte-americana declara guerra a Espanha, derrotando-a com grande facilidade. Logo, a Espanha perde a única colônia que mantinha no mundo: Cuba. E, em 1902, Cuba se torna a primeira neocolônia norte-americana. E, justamente, nesse contexto, de avanço imperialista norte-americano que surge a Geração de 98, cujo nome faz referência direta a essa data marcante hispano-americana. Nas palavras de Roberto Fernández Retamar sobre a Geração de 98:

“98” não é apenas uma data espanhola que batizou uma complexa geração de escritores e pensadores daquele país, mas também, e talvez sobretudo, uma data hispano-americana, que devia servir para designar um conjunto não menos complexo de escritores e pensadores desse lado do Atlântico que respondem em geral pelo título de “modernistas”. É o “98” – a visível presença do imperialismo norte-americano na América Latina (RETAMAR, 1988, p. 23).

Assim, a geração de 98 propagava a consciência literária e política discutindo a estética e as condições sociais e políticas dos países de Nossa América. E, além disso, a partir desse período, as produções de Nossa América salientavam uma sólida rejeição a empreitada yanque de supremacia em nossas terras. Por outro lado, a geração defendia o modelo europeu de política e cultura que segundo seus integrantes, seria o legado legítimo e nobre advindo de nossa colonização.

É preciso assinalar o ensaio “Nossa América”<sup>19</sup>, escrito pelo político e intelectual cubano, José Martí, produção fundamental para a continuidade da discussão acerca dos autores

---

18 Mensagem do presidente Roosevelt ao Congresso norte-americano em 1904. *Apud* SYRETT, Harold (org.). *Documentos Históricos dos Estados Unidos*. Op. cit. p. 252

19 Título original: “Nuestra América”.

de origem não hegemônica que serão contemplados em diálogos posteriores. Em 1891, José Martí publica sua obra advertindo Nossa América sobre a necessidade de defesa latino-americana e de seu processo de construção identitária. Martí, em seu texto, clama pela compreensão, união e cooperação de todos os povos de Nossa América: “O que resta de aldeia na América tem que acordar. Estes tempos não são para deitar com o lenço na cabeça, mas com as armas como travesseiro, [...] as armas do juízo, que vencem às outras. Trincheiras de ideias valem mais do que trincheiras de pedras” (MARTÍ, 2011, p. 11-12).

Em 1898, o nicaraguano Rubén Darío, evoca o texto de José Martí em sua obra “Triunfo de Caliban”<sup>20</sup> para criticar as investidas norte-americanas no continente, alegando a previsão que o cubano já fizera sobre a necessidade de cautela e fortalecimento interno de Nossa América frente as ameaças e influências externas:

Martí nunca deixou de pregar às nações do seu sangue que fossem cuidadosos com aqueles homens de rapina, que olhassem para aquelas aproximações e coisas pan-americanas, apenas como chamariz e armadilha dos mercadores da ianqueria. O que diria o cubano hoje ao ver que na então ajuda colorida para a ansiada Pérola, o monstro a engole com a ostra e tudo?<sup>21</sup> (DARÍO, 1998, p. 453)

Assim como Martí havia pedido em seu texto em 1891, Darío também pede a união de Nossa América. Ele, de forma enfática, por sua vez, ataca diretamente as intenções dos Estados Unidos no território latino-americano, o avanço da modernização internacionalista do império do ianque, como o próprio autor os chamava, evocando uma mobilização em convivência com a concretude de uma identidade continental para Nossa América.

Darío, em uma pulsante passagem de seu texto, declara veementemente que Nossa América não aceitará jamais a influência norte-americana. Por meio da apropriação das personagens shakespearianas da peça *A tempestade*, o autor afirma tal posicionamento: “Miranda sempre preferirá Ariel; Miranda é a graça do espírito, e todas as montanhas de pedras, ferros, ouro e bacon não serão suficientes para que minha alma latina se prostitua a Caliban!”<sup>22</sup> (DARÍO, 1998, p. 455). A citação anterior demonstra o posicionamento de Darío quanto à

---

20 Título original: “El triunfo de Calibán”.

21 Texto original: “Martí no cesó nunca de predicar a las naciones de su sangre que tuviesen cuidado con aquellos hombres de rapiña, que no mirasen em esos acercamientos y cosas pan-americanas, sino la añagaza y la trampa de los comerciantes de la yanquería. ¿ Qué diria hoy el cubano al ver que so color de ayada para la ansiada Perla, el mostrou se la traga com ostra y todo?”. (DARÍO, 1998, p. 453)

22 Texto original: “¡Miranda preferirá siempre a Ariel; Miranda es la gracia del espíritu, y todas las montañas de pedras, de hierros, de oros y de tocinos, no bastarán para que mi alma latina se prostituya a Calibán!” (DARÍO, 1998, p. 455)

necessidade de uma postura resistente de Nossa América diante da intimidação norte-americana. O autor, filósofo nicaraguense, escreve em um contexto de conflitos marcantes da história de Nossa América. Em 1898, a “invencível armada” havido sido derrotada na costa de Manila pelos EUA. Os norte-americanos haviam se envolvido no conflito além de suas fronteiras, intensificando seus avanços imperialistas em Nossa América. Tratava-se da luta de libertação cubana da metrópole espanhola. Dário, apesar de se simpatizar com os independentistas de Cuba, também se solidarizava com a ex-metrópole espanhola humilhada no conflito, valorizando os laços comuns, destacando o contraste com o poderoso país vizinho anglo-saxônico.

Na metáfora de Dário, Caliban representa a ameaça, os Estados Unidos da América, o representante do materialismo que Nossa América precisa se distanciar imediatamente. E, afirma que Miranda jamais se entregará à monstruosa figura de Caliban. Na verdade, ela sempre preferirá o gracioso Ariel e seus valores espirituais frente à vulgaridade e o materialismo representados pelo outro. Ruben Dário se reconhece como o próprio Ariel, personagem que possui a herança cultural nobre europeia. Logo, Nossa América deve resistir aos impulsos selvagens, imediatistas de Caliban (EUA).

Dário foi o pioneiro em utilizar a peça shakespeariana como metáfora para condição de formação de Nossa América. Ele, expondo uma conduta feroz de oposição aos Estados Unidos, desenvolve uma releitura da peça a partir do contexto latino-americano. Posteriormente, a metáfora da dualidade Ariel / Caliban apontada por Dário é desenvolvida e eternizada pelo uruguaio Jose Enrique Rodó (1871-1917) em sua obra “Ariel”, em 1900. Rodó é um grande expoente da efervescência literária-política que envolvia a América Latina no fim do século XIX e na primeira metade do século XX. Em ambos os textos (“Triunfo de Caliban” e “Ariel”) o fio condutor do pensamento dos autores é a importância dos valores legítimos da cultura latino-americana, os valores de “latinidade” de Nossa América.

Com *Ariel*, Rodó desenvolve um manifesto intelectual arielista, ou seja, aprofunda o conceito metafórico de que Caliban é a representação dos EUA, visto de forma pragmática, utilitarista, e enfatiza que a figura serena de Ariel que é o representante ideal da cultura latino-americana, o expoente maior da nobreza do espírito humano, o representante simbólico de Nossa América. Nas palavras de Rodó:

Ariel, gênio do ar, representa no simbolismo da obra de Shakespeare a parte nobre e alada do espírito. Ariel é o império da razão e do sentimento sobre os baixos estímulos da irracionalidade: é o entusiasmo

generoso, o móvel elevado e desinteressado na ação, a espiritualidade da cultura; a vivacidade e a graça da inteligência – o término ideal a que ascende a seleção humana, corrigindo no homem superior os vestígios tenazes de Caliban, símbolo de sensualidade e torpeza, com o cinzel perseverante da vida (RODÓ, 1991, p. 13-14).

Dessa forma, tal ideia deu origem a uma corrente de pensamento chamada Arielismo que teve fundamental importância na pedagogia latino-americana na primeira metade do século XX. Rodó dedica sua obra a juventude latino-americana que, a seu ver, estava sob ameaça, devido a influência do utilitarismo estadunidense: “E notai que, ao negar ao utilitarismo norte-americano, em nome dos direitos do espírito, esse caráter típico com que ele quer se impor a nós como síntese e modelo de civilização [...]” (RODÓ, 1991, p. 92). O autor membro da Geração Hispano-Americana de 98, reflete sobre o desenvolvimento de uma identidade genuinamente latino-americana para os povos de Nossa América, ancorando-se na figura de Ariel da obra shakespeariana *A tempestade*. e na herança cultural europeia. Assim, para o autor, a personagem de Ariel representa a melhor definição de cultura latino-americana, uma cultura altruísta, virtuosa, que deve se distanciar do modelo americano de frieza e egoísmo, representado na peça por Caliban.

A obra do uruguaio se tornou referência para discussões sobre os problemas e aspectos culturais e políticos de Nossa América no fim do século XIX e na primeira metade do século XX. Rodó, conhecido como um dos maiores expoentes do Modernismo hispano-americano, propõe um caminho de defesa perante a dominação estadunidense em nossas terras, evidenciando que a resposta a política materialista de expansão dos EUA seria a promoção da legítima cultura idealista desses povos, o desenvolvimento de uma educação por meio da cultura, de influência originária europeia. Como afirma Octávio Ianni no texto de apresentação da obra de Rodó:

Este ensaio é um clássico do pensamento latino-americano. Publicado pela primeira vez em 1900, desde então tem sido uma referência constante para todos os que se dedicam a compreender e explicar a América Latina. Nele colocam-se alguns temas básicos de que é a realidade social e cultural latino-americana. Trata-se de uma reflexão inteligente e provocativa sobre as possibilidades e perspectivas da modernização da sociedade na América Latina. Defende a tese de que as nações latino-americanas podem beneficiar-se melhor das contribuições europeias, em contraposição às norte-americanas. Por sua história, bem como as heranças culturais, a América Latina seria naturalmente beneficiária dos modelos europeus. *Ariel* é uma contribuição fundamental para a compreensão do europeísmo que impregna o pensamento e o modo de ser de amplos setores sociais das sociedades latino-americanas (IANNI, 1991, p. 07).

O pensamento de Rodó é desenvolvido a partir do modelo europeu. O autor faz grandes críticas ao modelo político-cultural estadunidense. Ele realiza uma reflexão sobre nossa história, os conflitos vividos em nossas terras, a partir do nosso próprio olhar, que em sua visão, adequa-se a herança cultural europeia hegemônica presente em nosso território. Partindo desse pressuposto, Rodó reinterpreta a peça shakespeariana e suas personagens como representantes das forças sociais que atuam em sua época e no contexto de Nossa América.

Rodó discute os aspectos da modernidade e as inúmeras transformações sociais (urbanização, crescimento demográfico, modelos econômicos de produção e educação, padrões culturais e sociais) por ela ocasionadas em Nossa América. Rodó e a Geração Hispano-Americana de 98 se comprometem com a formação de uma consciência anticolonialista, o desenvolvimento de uma crítica que considera as ponderações dos colonizados, além disso a oposição ao modelo de sociedade e cultura difundido pelos EUA, considerado pelos intelectuais do movimento como alienante, alicerçado no desenvolvimento de um modelo educacional de valores materialistas para fins mercadológicos. Assim sendo, em *Ariel*, o autor salienta o conflito entre Caliban (representante do utilitarismo estadunidense) e Ariel (força espiritual detentor de genuínas virtudes), o último é a personificação de Nossa América: “Ariel triunfante significa idealidade e ordem na vida, nobre inspiração no pensamento, desinteresse na moral, bom gosto na arte, heroísmo na ação, delicadeza nos costumes” (RODÓ, 1991, p. 106). Isto é, Ariel exprime como deve ser pautada a reconstrução da identidade dos povos de Nossa América, imprimindo o espírito, o altruísmo, a abstração e não, como faz Caliban, que segundo Rodó, baseia-se no materialismo, na frieza egoísta, no positivismo filosófico. Em síntese, *Ariel* de Rodó, por meio de uma abordagem em defesa dos valores de uma potência decadente (uma ideologia eurocêntrica), é um texto que ressignifica as personagens da obra shakespeariana a partir de um viés de resistência aos impactos do colonialismo estadunidense em Nossa América na virada do século XIX para o século XX.

No século XX, na década de 40, é preciso também destacar a importante obra “Prospero e Caliban: A psicologia da colonização”<sup>23</sup>, do francês Octave Mannoni (1899-1989), publicada em francês em 1948 (tendo sua primeira publicação em inglês no ano de 1956). Mannoni, em seu texto, retoma as personagens shakespearianas para desenvolver sua teoria sobre o chamado: complexo de dependência do colonizado. Esse complexo seria, segundo o autor, uma relação de codependência inquestionável existente entre colonizador e colonizado na qual sempre

---

23 Título original: “Prospero and Caliban: The Psychology of Colonization”.

haverá a opressão por parte do primeiro e a submissão, acato a essa condição por parte do segundo. Mannoni se utiliza justamente da relação e dos comportamentos de Próspero e Caliban para ilustrar sua teoria.

Mannoni alega que o complexo de dependência é algo inerente a todos os seres humanos e conforme o sujeito cresce vai se atenuando. No ato de rompimento com esse complexo pode se desenvolver, em algumas pessoas, um sentimento de abandono que gera um novo complexo, o chamado complexo de inferioridade. Esse último complexo é parte ativa do colonizador e que acarreta sua atitude de dominação e desejo pela subjugação de outros a si, como demonstra o trecho a seguir:

Todos em uma sociedade competitiva são, até certo ponto, vítimas de um complexo de inferioridade, que pode ser expresso principalmente na determinação em fazer o bem, em um desejo de perfeição [...] em uma agressividade cansativa, em uma centena de outras formas. Para o espírito convencido de sua própria inferioridade, a homenagem de um dependente é bálsamo e mel, e cercar-se de dependentes é talvez a maneira mais fácil de tranquilizar um ego ansioso por reafirmação<sup>24</sup> (MASON, 1990, p. 11).

Por outro lado, o colonizado nunca se livra do complexo de dependência, daí sua permanente necessidade de estar sob controle do colonizador. Segundo Mannoni, tal sentimento de abandono ocorre com a personagem Caliban de *A tempestade*, tendo este, portanto, desenvolvido o complexo de dependência com Próspero, assim que o então estrangeiro chegou em sua ilha. Próspero, por sua vez, também possuidor de seu complexo, com a grande necessidade de autoafirmação, possuiria a inegável vocação para seguir a carreira de colono, vocação esta perfeita para sua condição e de grande potencial de expansão em uma situação colonial.

Segundo a teoria de Mannoni, Caliban é um visível exemplo de sujeito que tem manifestado agudamente seu complexo de dependência. Em seu livro, o francês expande o texto shakespeariano para explicar, a seu ver, o verdadeiro conflito de Caliban:

[...] e aí você me abandonou antes que eu tivesse tempo de me igualar a você ... Em outras palavras: você me ensinou a ser dependente, e eu era feliz; então você me traiu e me mergulhou na inferioridade. É de

---

24 Texto original: “Everyone in a competitive society is, to some degree, the victim of an inferiority complex, which may be expressed in a many determination to make good, in a desire for perfection – often for perfection in some minute and unimportant form of escapism such as stamp-collecting – in a tiresome aggressiveness, in a hundred other forms. To the spirit convinced of its own inferiority, the homage of a dependant is balm and honey and to surround oneself with dependants is perhaps the easiest way of appeasing an ego eager for reassurance” (MASON, 1990, p. 11).

fato em alguma situação como essa que devemos procurar a origem do ódio feroz às vezes mostrado pelos nativos "evoluídos"; neles, o processo de civilização chegou à metade e ficou incompleto<sup>25</sup> (MANNONI, 1990, p. 76-77).

Portanto, na visão de Mannoni, Caliban não se rebela contra Próspero devido a um desejo de liberdade, e sim, o verdadeiro motivo de seu desgosto seria o sentimento de rejeição e de abandono vivenciado por ele frente a seu colonizador. Assim sendo, a reclamação, o ressentimento de Caliban não seria devido a sua exploração, mas devido a traição de seu colonizador. Esse abandono acarreta a ruptura da dependência com Próspero, deixando Caliban no mais profundo desespero. Por isso, o colonizado, preso inerentemente a seu complexo de dependência, procura por um novo senhor. Fato este que, para Mannoni, culmina no comportamento da personagem ao encontrar Trínculo e Stephano, no planejamento do ataque a Próspero e a oferta de seus serviços ao criado bêbado do rei de Nápoles, declarando-o o seu novo amo, já na primeira interação entre eles.

A teoria de Mannoni acerca dos complexos de dependência e inferioridade inerente aos sujeitos, de concepção amplamente discutível e fatalista, sobretudo, a partir do prisma de análise do século XXI, foi largamente criticada mesmo no século XX e pelos próprios contemporâneos do autor. No entanto, seu texto não pode ser descartado como desimportante e/ou inferior. As distorções apontadas por Mannoni, suas interpretações acerca das relações coloniais também contribuíram para as reflexões sobre a condição de Nossa América no panorama sócio-político-econômico e cultural, principalmente a partir do nosso próprio ponto de vista.

Continuando no século XX, na década de 50, tem-se a luta pela libertação colonial das áreas francófonas, dando-se destaque ao episódio forte e traumático que foi a guerra da Argélia. Havia inúmeras forças antagônicas convergindo no mesmo espaço na guerra argelina: os anticolonialistas argelinos organizados na chamada Frente de Liberdade Nacional (FNL), o exército francês determinado a conter os rebeldes a qualquer custo, uma França dividida, como afirma o historiador Mark Almond: “a um custo enorme, a França estava empurrando a FNL para as orlas da Argélia, mas os políticos da metrópole não conseguiam digerir o preço daquilo”

---

25 Texto original: “[...] and then you abandoned me before I had time to become your equal... In other words: you taught me to be dependent, and I was happy; then you betrayed me and plunged me into inferiority. It is indeed in some such situation as this that we must look for the origin of the fierce hatred sometimes shown by ‘evolved’ natives; in them the process of civilization has come to a half and been left incomplete” (MANNONI, 1990, p. 76-77).

(ALMOND, 2003, p. 296), além dos colonos franceses na Argélia pró-França e os chamados *harkis*, recrutas locais, geralmente argelinos, que apoiavam o exército francês.

Segundo o historiador norte-americano, o movimento anticolonialista argelino inflamou-se devido a conquista da independência e o apoio de outros estados africanos, como o Egito, além do ativismo de famosos anticolonialistas como o escritor Frantz Fanon (ALMOND, 2003, p. 295). Entretanto, é a brutalidade da guerra que seria lembrada por anos depois, afinal é nesse conflito que pela primeira vez que uma nação ocidental reconhece a tortura como política de Estado (a conduta da França na Argélia), como afirma Almond: “A tortura tornou-se lugar comum [...] Recrutas locais das forças de segurança francesas, os assim chamados *harkis* empenharam-se em boa parte da tortura, tornando-se eles próprios duplamente odiados pela maioria nacionalista como traidores e torturadores” (ALMOND, 2003, p. 297). Em 3 de julho de 1962, a Argélia, conquista sua independência por meio dessa guerra sangrenta que dura oito anos e acumula oitocentos mil mortos.

Diante desse contexto de consciência anticolonialista e de posicionamento crítico e abertamente antagônico a obra de Mannoni, destaca-se o nome do escritor Aimé Césaire, nascido em Basse Pointe, uma comuna do nordeste da Martinica, em 1969. O martinicano publica, em francês, o famoso livro intitulado “Uma Tempestade”<sup>26</sup>, que é a sua adaptação para o teatro da peça shakespeariana *A tempestade*. Em seu texto, Césaire desenvolve a personagem de Próspero como um senhor colonial; Ariel, em termos gramscianos, como um intelectual tradicional e Caliban, uma espécie de revolucionário negro. Césaire constrói a personagem de Caliban como um porta-voz do desejo de liberdade. O autor revela as tensões dos sujeitos que vivem em uma sociedade marcada pela colonização, sobretudo, pela visão do negro e de sua luta por dignidade e liberdade. Em suma, Césaire, através de sua releitura da peça shakespeariana, afirma sua oposição ao colonialismo e ao racismo europeu, posição central de seu pensamento.

Em “Uma Tempestade”, Caliban responde prontamente as investidas humilhantes de Próspero de forma desafiadora apesar de sua condição de escravo, “Eu tenho ficado de olho nele, mas ele está ficando um pouco emancipado”<sup>27</sup> (CÉSAIRE, 1992, p. 10). Caliban, na versão de Césaire, revela a posição de resistência do oprimido, conhecedor de sua cultura, sua história,

---

26 Título original: “Une Tempête”.

27 Texto da tradução em inglês de Richard Miller: “I’ve been keeping um eye on him, and he’s getting a little to emancipated” (CÉSAIRE, 1992, p. 10).

e, sobretudo, compreende que suas heranças e origem distintas do estrangeiro não o tornam um sujeito inferior.

O Caliban de Césaire desafia abertamente seu colonizador, por exemplo, utilizando, apesar da proibição, sua própria língua: “Murmurando sua língua nativa novamente! Eu já te disse, eu não gosto disso”<sup>28</sup> (CÉSAIRE, 1992, p. 10). Próspero considera Caliban um ingrato, pois apesar de seus esforços para civilizá-lo, Caliban continua a se comportar, segundo ele, como um selvagem: “[...] pelo menos você poderia me agradecer por ter lhe ensinado a falar. Você selvagem ... um animal burro, um monstro que eu educo, treino, arrasto da bestialidade que ainda se apegava a você”<sup>29</sup> (CÉSAIRE, 1992, p. 11). A posição de Caliban não se enfraquece diante das humilhações e conclusões de seu opressor. Ele reconhece as reais intenções de Próspero ao “civilizá-lo” e o responde imediatamente: “[...] Você não me ensinou nada! Exceto para tagarelar em sua própria língua para que eu pudesse entender suas ordens [...]”<sup>30</sup> (CÉSAIRE, 1992, p. 11-12).

O Caliban de Césaire é um revolucionário, que expressa seu desejo de liberdade a toda oportunidade, seu comportamento ameaça todo o *status quo* do mundo, toda a estrutura de colonização e opressão. E, é por isso que Próspero não pode tolerar seu comportamento, como ele mesmo expressa na passagem a seguir: “Devido a sua insubordinação, a ordem do mundo está sendo questionada. Talvez a Divindade possa permitir que ele se livre disso, mas eu tenho um senso de responsabilidade”<sup>31</sup> (CÉSAIRE, 1992, p. 50). Dando continuidade a esse posicionamento inflamado e reivindicatório de Caliban, ao fim da peça, Césaire, tendo a personagem como porta voz de muitos colonizados do chamado Novo Mundo, irrompe (através da personagem) um discurso empoderado de reconhecimento de sua história e de sua cultura, e da necessidade de luta por liberdade e pelo fim da colonização. Caliban não trata levianamente a desigualdade de poder entre as partes em atrito, ele a reconhece, mas tal fato não torna a luta pela liberdade menos possível e menos inevitável:

Entenda o que eu digo, Próspero:

---

28 Texto da tradução em inglês de Richard Miller: “Mumbling your native language again! I’ve already told you, I don’t like it” (CÉSAIRE, 1992, p. 10).

29 Texto original da tradução em inglês de Richard Miller: “[...] you could at least thank me for having taught you to speak at all. You savage... a dumb animal, a beast I educated, trained, dragged up from the bestiality that still clings to you” (CÉSAIRE, 1992, p. 11).

30 Texto original da tradução em inglês de Richard Miller: “ You didn’t teach me a thing! Except to jabber in your own language so that I could understand your orders [...]” (CÉSAIRE, 1992, p. 11-12).

31 Texto original da tradução em inglês de Richard Miller: “By his insubordination he’s calling into question the whole order of the world. Maybe the Divinity can afford to let him get away with it, but I have a sense of responsibility” (CÉSAIRE, 1992, p. 50).

Por anos eu abaixei minha cabeça  
por anos eu suportei isso, tudo isso -  
seus insultos, sua ingratidão ...  
e pior de tudo, mais degradante do que todo o resto,  
sua condescendência.  
Mas agora acabou!  
Acabou, você ouviu?  
Claro, no momento  
Você ainda é mais forte do que eu.  
Mas eu não dou a mínima para o seu poder  
ou para seus cães ou sua polícia ou suas invenções!  
E você sabe por quê?  
É porque eu sei que vou te pegar.  
Eu vou empalar você! E na estaca você terá se aperfeiçoado!  
Você terá se empalado!  
Próspero, você é um grande mago:  
você é uma mão velha da mentira.  
E você mentiu tanto para mim  
sobre o mundo, sobre mim mesmo  
que você acabou impondo a mim  
uma imagem de mim mesmo:  
subdesenvolvido, em suas palavras, incompetente  
foi assim que você me fez me ver!  
E eu odeio essa imagem ... e isso é falso!  
Mas agora eu conheço você, seu velho câncer  
E eu também me conheço!  
E eu sei que um dia  
Meu próprio punho, só isso,  
será o suficiente para esmagar o seu mundo!  
O velho mundo está desmoronando!

Não é verdade? Apenas olhe!  
Até te aborrece até a morte.  
E a propósito ... você tem a chance de acabar com isso.  
Você pode pegar e sair.  
Você pode voltar para a Europa.  
Mas claro que você não vai!  
Você me faz rir com a sua "missão!"  
Sua vocação!  
Sua vocação é me maltratar.  
E é por isso que você vai ficar  
Assim como aqueles caras que fundaram as colônias  
e quem agora não pode morar em outro lugar.  
Você é apenas um velho viciado, é isso que você é!<sup>32</sup> (CÉSAIRE, 1992,  
p. 64-65)

---

32 Texto original da tradução em inglês de Richard Miller:

“Understand what I say, Próspero:  
For years I bowed my head  
for years I took it, all of it –  
your insults, your ingratitude...  
and worst of all, more degrading than all the rest,  
your condescension.  
But now, it’s over!  
Over, do you hear?  
Of course, at the moment  
You’re still stronger than I am.  
But I don’t give a damn for your power  
or for your dogs or your police or your inventions!

Segundo o Caliban de Césaire, o mundo mudará um dia e esse processo começa agora. O “agora” é delimitado como o momento em que ocorre o fim dessa submissão e da imposição de uma imagem de inferioridade a ele, uma imagem falsa, fabricada pelo colonizador, que definitivamente não lhe pertence.

Aimé Césaire possui uma constante de discussão em suas obras: a condição do homem negro. Em “Uma Tempestade”, o debate proposto pelo autor não se afasta desse aspecto. Césaire como forte figura do movimento de negritude da década de 30 do século XX, pretende com seus textos provocar o pensamento crítico sobre a escravidão e a colonização. O estudioso propõe em “Uma Tempestade” uma releitura da obra shakespeariana na qual cada personagem da peça representa um grupo social que está presente no mundo real. A ilha é um espaço de conflitos e ideologias reais em luta, tensões atuais de ordem histórica, cultural e racial que a peça tem a potencialidade de iluminar e desvelar as ideologias que direcionam as ações dos

---

And do you know why?  
It's because I know I'll get you.  
I'll impale you! And on a stake that you've sharpened yourself!  
You'll impaled yourself!  
Próspero, you're a great magician:  
you're an old hand of deception.  
And you lied to me so much,  
about the world, about myself,  
that you ended up by imposing on me  
an image of myself:  
underdeveloped, in your words, undercompetent  
that's how you have made me see myself!  
And I hate that image... and it's false!  
But now I know you, you old cancer,  
And I also know myself!  
And I know that one day  
my bare fist, just that,  
will be enough to crush your world!  
The old world is crumbling down!

Ins't it true? Just look!  
It even bores you to death.  
And by the way... you have a chance to get it over with.  
You can pick up and leave.  
You can go back to Europe.  
But the hell you will!  
You make me laugh with you “mission”!  
Your “vocation”!  
Your vocation is to hassle me.  
And that's why you'll stay,  
Just like those guys who founded the colonies  
and who now can't live anywhere else.  
You're just an old addict, that's what you are!” (CÉSAIRE, 1992, p. 50).

sujeitos sociais. Desse modo, em sua versão da peça, Césaire investiga a identidade negra a partir de um contexto colonial de apreciação, os embates raciais e das classes sociais são a centralidade de sua discussão. Caliban é um escravo negro revoltado. E, é nítida a referência do texto de Césaire aos movimentos de negritude, como mostra a passagem a seguir:

Me chame de X, isso seria melhor. Como um homem sem nome. Ou, para ser mais preciso, um homem cujo nome foi roubado. Você fala sobre história ... bem, isso é história, e todo mundo sabe disso! Toda vez que você me chama, isso me lembra um fato básico, o fato de você ter roubado tudo de mim, até mesmo minha identidade! [...]<sup>33</sup> (CÉSAIRE, 1992, p. 15)

Caliban está ciente de sua condição, mas não conformado com ela. O Caliban de Césaire é um rebelde, ele se rebela diante da condição sub-humana a ele imposta. E, se for necessário usar de violência para alcançar sua liberdade, ele não hesitará em fazê-lo. Portanto, na passagem anterior, a decisão de Caliban de se livrar do nome dado pelo colonizador autoritário e, assumir a identidade por ele escolhida, sobretudo, sua escolha livre, pessoal, pelo novo nome “X”, não é uma decisão aleatória de Césaire. Há uma clara referência aos movimentos de negritude, mais especificamente, ao famoso defensor dos direitos dos afro-americanos nos Estados Unidos nas décadas de 50 e 60, conhecido como Malcolm X. Em suma, “Uma Tempestade” revela Caliban como um homem negro que projeta em seus discursos o anseio pela liberdade. A peça lança luz sobre as tensões de uma sociedade opressora na qual o negro luta ferozmente para reconquistar sua identidade, autonomia e dignidade.

*A tempestade* e especialmente a personagem Caliban também apareceram com destaque nos anos 60 e 70 no século XX, no processo de independência das colônias africanas da metrópole portuguesa. Nesse contexto, surge a expressão “literatura calibanesca”. Essa expressão é atribuída as literaturas africanas de língua portuguesa e reside na compreensão do valor da utilização do idioma do colonizador para a autoafirmação do colonizado. Nesse contexto, pode-se citar as publicações do chamado “Cadernos Caliban”, em Moçambique em 1971 e 1972, os quais continham textos poéticos moçambicanos que abordavam o conflito colonial agudo daquele tempo, podendo-se destacar as obras de autores como Rui Knopfli e Manuel Ferreira que contribuíram para a promoção da universalidade das literaturas africanas

---

33 Texto original da tradução em inglês de Richard Miller: “Call me X, That would be best. Like a man without a name. Or, to be more precise, a man whose name has been stolen. You talk about history...well, that’s history, and everyone knows it! Every time you summon me it reminds me of a basic fact, the fact that you’ve stolen everything from me, even my identity! [...]” (CÉSAIRE, 1992, p. 15).

de língua portuguesa pelo mundo. Não obstante a isso, é interessante como as produções referidas foram desenvolvidas retomando a peça shakespeariana *A tempestade*, tal fato já se tornar visível já a partir da escolha de seus títulos.

Rui Knopfli (1932-1997), co-criador da revista “Cadernos Caliban” junto a João Pedro Grabato Dias, publica em 1972, a obra “A Ilha de Próspero: roteiro privado da Ilha de Moçambique”, um livro de poemas e fotografias que apresenta a ilha e suas características inclusive por meio dos títulos de cada poema. Rui Knopfli, tendo como inspiração a obra shakespeariana faz uma análise da colonização portuguesa em Moçambique. A obra faz, portanto, uma crítica ao imperialismo português no território moçambicano e a propagação de sua ideologia civilizatória imperialista.

Outro autor que também se ancorou no texto shakespeariano para desenvolver sua própria discussão sobre a condição dos países africanos foi Manuel Ferreira (1917-1992). O escritor português, renomado estudioso das literaturas africanas, publica em 1975 o primeiro volume de sua famosa obra “No reino de Caliban”. Em 1976, ele publica o volume II e em 1996, o último volume. A obra “No reino de Caliban” é fruto de estudos, pesquisas e experiências nas ex-colônias africanas nas quais o autor viveu por anos. A trilogia expressa um panorama da poesia africana de expressão portuguesa, reunindo os trabalhos de um total de trinta e oito poetas de cinco países africanos. O primeiro volume reúne autores de Cabo Verde e Guiné-Bissau, o segundo volume concerne a Angola e São Tomé e Príncipe e o último abrange a produção de Moçambique.

Manuel Ferreira investiga com grande propriedade a cultura de expressão portuguesa das antigas colônias de Portugal no continente africano, além de denunciar os males do colonialismo e da repressão de regimes totalitários vividos nesses espaços, marcas indissociáveis das sociedades das ex-colônias nas quais viveu. Tal escolha de título para sua obra revela o diálogo com a obra de Shakespeare (*A tempestade*) e a ênfase dada a personagem Caliban e seu valor emblemático aos povos colonizados. Em suma, Manuel Ferreira recebe notoriedade internacional com seus trabalhos dedicados a essa empreitada e enorme destaque por sua contribuição para a divulgação e alargamento da universalidade das literaturas africanas de língua portuguesa.

Além das produções africanas, pode-se citar também o latino-americano George Lamming, escritor de referência da literatura caribenha. Em 1960, Lamming, nascido em Barbados, país localizado nas Pequenas Antilhas na América Central, pensando sobre a

independência do Caribe, publica sua coletânea de ensaios intitulada “Os prazeres do exílio”.

<sup>34</sup> A obra discute o quadro de exílio das populações de Nossa América, consequência de um passado de colonização e de um presente ditatorial. O barbadiano desenvolve sua reflexão sobre a condição de seu país totalmente a partir da obra shakespeariana, *A tempestade*. O escritor, além de discutir a questão do exílio do colonizado em sua própria terra como acontece com Caliban na ilha, após a chegada de Próspero, também relaciona a figura de Caliban com o sentimento de isolamento vivido pelos povos colonizados ao chegarem às terras de seus colonizadores.

O escritor barbadiano desenvolve a complexa condição de Caliban, dando ênfase ao aspecto da linguagem como ponto central do sentimento de exílio e do elo com seu colonizador. Apesar, do processo de aculturação conduzido por Próspero, ambos compartilham a linguagem, elemento comum de suas culturas e pelo qual se comunicam. Nas palavras de Lamming:

Caliban é convertido, colonizado pela linguagem, e excluído pela mesma linguagem. É precisamente esse dom da linguagem, essa tentativa de transformação que trouxe o prazer e o paradoxo do exílio de Caliban. Exilado de seus deuses, exilado de sua natureza, exilado de seu próprio nome! Mesmo assim, Próspero tem medo de Caliban. Ele tem medo porque ele sabe que seu encontro com Caliban é, principalmente, um encontro consigo mesmo<sup>35</sup> (LAMMING, 1992, p. 15).

Segundo Lamming, a linguagem é um laço determinante na relação colonizador e colonizado. Esses possuem aspectos comuns em suas culturas, são parte integrante da mesma espécie (humana), e são de suma importância na composição da identidade um do outro, pois é no encontro e identificação com a alteridade que se percebe a si mesmo. Dessa forma, para o autor, o colonialismo é uma relação que atinge ambas as partes envolvidas: “Pois o colonialismo é um processo recíproco. Ser colonizado é ser um homem em uma certa relação, e essa relação é um exemplo de exílio” <sup>36</sup>(LAMMING, 1992, p. 156)

Lamming, ao desenvolver sua reflexão sobre o sentimento de exílio do colonizado, se reconhece como um descendente de Caliban, bem como descendente de Próspero. E afirma que

---

34 Título original: “The pleasures of exile”.

35 Texto original: “Caliban is converted, colonised by language, and excluded by language. It is precisely this gift of language, this attempt at transformation which has brought about the pleasure and paradoxo of Caliban’s exile. Exiled from his gods, exiled from his nature, exiled from his own name! Yes Prospero is afraid of Caliban. He is afraid because he knows that his encounter with Caliban is, largely, his encounter with himself” (LAMMING, 1992, p. 15).

36 Texto original: “For colonisation is a reciprocal process. To be colonial is to be a man in a certain relation, and this relation is an example of exile” (LAMMING, 1992, p. 156).

os ecos desse encontro ressoam até hoje em ambas as descendências. Como aponta a passagem a seguir de seu texto:

Pois eu sou descendente direto dos escravos, muito próximo do projeto em questão para acreditar que os ecos acabaram com o reinado da emancipação. Além disso, eu sou descendente direto de Próspero, adorando no mesmo templo de empreendimentos, usando seu legado da linguagem – não para amaldiçoar nosso encontro – mas para seguir adiante, lembrando aos descendentes de ambos os lados que o que está feito está feito, e apenas pode ser visto com um solo a partir do qual outros dons dotados de significados diferentes podem crescer em direção a um futuro colonizado por nossos atos neste momento, mas que deve sempre permanecer aberto (LAMMING, 1992, p. 15)<sup>37</sup>.

Dessa forma, o autor estabelece sua visão sobre a condição dos descendentes advindos dessa relação colonizadores e colonizados da ilha shakespeariana no contexto da pós-colonialidade. Lamming se identifica como um desses descendentes de Próspero e Caliban no século XX, vivendo os ecos de tal relação. Uma relação que cria consequências, um sentimento, um estado, evidenciado em sua defesa da dialética prazer e paradoxo do exílio.

Não obstante a isso, o escritor também trata da figura de Ariel em sua obra, porém na leitura desponta um Ariel estrategista e calculista. Para o autor, o espírito do ar é um servo com posição privilegiada que optou por obedecer a Próspero para não sofrer castigos físicos, mas o faz conforme seus interesses: “Pois Ariel, como Caliban, serve Próspero, mas Ariel não é um escravo. Ariel já foi emancipado para a condição de servo privilegiado. [...] Ariel está dentro. Ele sabe e serve às intenções de seu mestre, e seus métodos não possuem quaisquer escrúpulos [...]” (LAMMING, 1992, p. 99)<sup>38</sup>. Em suma, a coletânea de Lamming é uma produção de grande importância para o pensamento sobre a condição de Nossa América no mundo, a relação complexa entre colonizados e colonizadores, as consequências do período colonial e suas influências na pós-colonialidade.

Diante de tantos exemplos de autores que retomaram a obra shakespeariana para desenvolver suas próprias discussões sobre Nossa América e até o continente africano, vale ressaltar as produções de um importante estudioso cubano que integra também o grupo de

---

37 Texto original: “For I am a direct descendant of slaves, too near to the actual enterprise to believe that it echoes are over with the reign of emancipation. Moreover, I am a direct descendant of Prospero worshipping in the same temple of endeavour, using his legacy of language – not to curse our meeting – but to push it further, reminding the descendants of both sides that what’s done is done, and can only be seen as a soil from which other gifts endowed with different meanings, may grow towards a future which is colonised by our acts in this moment, but which must always remain open” (LAMMING, 1992, p. 15).

38 Texto original: “For Ariel, like Caliban, serves Prospero, but Ariel is not a slave. Ariel has been emancipated to the status of a privileged servant. [...] Ariel is on the inside. He knows and serves his master’s intention, and his methods are free from any scruples [...]” (LAMMING, 1992, p. 99).

escritores que se utiliza das personagens de *A tempestade* para discutir nossa condição: Roberto Fernández Retamar. Em 1971, Retamar publica “Caliban”, no texto o escritor afirma que embora alguns autores, como o já citado Rodó, tenham afirmado que Ariel é o representante dos povos de Nossa América, tal afirmativa é um equívoco. Para Retamar, assim como para Césaire e Lamming (de acordo com suas interpretações particulares sobre a personagem), Caliban é verdadeiramente o nosso símbolo, o símbolo dos colonizados:

Nosso símbolo, então não é Ariel, como pensou Rodó, mas Caliban. Isso se torna particularmente claro para nós, mestiços que habitamos as mesmas ilhas onde morou Caliban: Próspero invadiu as ilhas, matou nossos antepassados, escravizou Caliban e lhe ensinou sua língua para poder se entender com ele. Que outra coisa poderia fazer Caliban senão empregar essa mesma língua – hoje não há outra – para amaldiçoar Próspero, para desejar que a “peste rubra” o consuma? Não conheço outra metáfora mais adequada para nossa situação cultural, para nossa realidade (RETAMAR, 1988, p. 29).

Dessa forma, Retamar expõe seu posicionamento sobre a personagem Caliban. Para ele, Caliban propõe refletir sobre a nossa realidade, um pensar sobre a ponto de vista de Nossa América, como José Martí declarou em seu famoso texto homônimo.

Inegavelmente, Retamar desenvolve seu posicionamento a partir de seu contexto histórico-social e político. O autor era um partidário da Revolução Cubana de 1959 e como tal, tinha seu pensamento alinhado às teorias marxistas e aos discursos dos líderes do movimento, Fidel Castro e Ernesto Guevara. Dessa forma, sua proposição de leitura calibanesca é consonante com o materialismo, a legitimidade de uma luta direta em prol de uma revolução política, econômica e social.

Dialogando com a interpretação da personagem Caliban a partir de Nossa América, Retamar propõe que se mude a pronúncia em espanhol de “Caliban”, em espanhol se pronuncia “Calibán” (acento agudo na última sílaba da palavra -bán), para que seja pronunciado “Calíban” (acento agudo na segunda sílaba da palavra -lí), visto que a pronúncia anterior seria uma pronúncia colonialista do nome. Retamar expõe a problemática na passagem a seguir:

Eu gostaria que essa retificação saudável fosse aceita, sabendo o quão difícil é modificar os hábitos linguísticos enraizados que são inadequados para a lógica. De minha parte, parece muito paradoxal que

um texto que se pretende ser anticolonialista comece não o sendo no próprio título<sup>39</sup> (RETAMAR, 2005, p. 164).

Tal ponto sobre o nome Caliban já tinha sido levantado na obra de Aimé Césaire, como já apontado. De forma mais radical, o Caliban de Césaire afirma que não deseja ser chamado mais pelo nome Caliban, pois: “É o nome que foi me dado pelo seu ódio, e toda vez que é falado é um insulto”<sup>40</sup> (CESAIRE, 1992, p. 15). E, logo depois, Caliban finaliza sua decisão pedindo para que seja chamado de “X” (CESAIRE, 1992, p. 15). Em ambos os casos, o ponto a ser iluminado, é a cruel e autoritária atitude de Próspero desde sua chegada à ilha. Ele, colonizador autoritário, tenta roubar tudo de Caliban: suas terras, sua vida, sua liberdade, seu nome, sua identidade.

Retamar demonstra que Caliban é a personagem de *A tempestade* que expõe os sentimentos dos oprimidos, que representa nossos ancestrais habitantes de Nossa América que não se conformaram com sua condição de submissão. Caliban é resistência. E, tal postura pode ser ratificada na passagem da peça a seguir, quanto a postura de enfrentamento a investida de submissão mediante a língua do colonizador:

Agora eu sei falar, e meu proveito  
É poder praguejar. Que a peste o pegue,  
Por me ensinar sua língua (SHAKESPEARE, 2016, p. 1370).

Caliban, apesar de ter sido forçado a aprender a língua de seu colonizador, a utilizou a seu bel-prazer, não para cumprir os anseios de seus senhores, mas como ele mesmo afirma “meu proveito é poder praguejar”. Agora, que ele pode se comunicar com seu opressor, sua “voz” pode ser ouvida, quer seja concebida inicialmente apenas como incomodo, como um novo balbucio inquietante, ele pode ser ouvido e compreendido por seus senhores. Trata-se de ser “ouvido e compreendido” não no sentido de visto e atendido, como também não no sentido mecânico de ouvir algo e se incomodar com tal som. O balbucio agora é o som do incômodo da palavra discordante compreensível, do enfrentamento dos subalternizados que é inconcebível para os tiranos. O incomodo da compreensão que a alteridade não será obediente, pelo contrário, os sujeitos subalternizados irão transgredir, desafiar, questionar e lutar.

---

39 Texto original: “Me gustaría que se aceptara esta sana rectificación, a sabiendas de lo difícil que es modificar arraigados hábitos lingüísticos mal avenidos con la lógica. Por mi parte, me parece bien paradójico que um texto que se quiere anticolonialista empiece por no serlo en el título mismo” (RETAMAR, 2005, p. 163-164).

40 Texto original da tradução em inglês de Richard Miller: “It’s the name given me by your hatred, and everytime it’s spoken it’s an insult” (CESAIRE, 1992, p. 15).

A passagem anterior que expõe a voz de Caliban demonstra, justamente, essa posição desafiadora, projetando provocações e ameaças desconfortáveis a seus senhores, a partir da aquisição da língua de seu colonizador que agora também era sua, pois dela se apropriou para seu proveito. Tal constatação, permite-nos indagar se esse não seria um possível passo inicial no caminho rumo ao alcance do sentido alegórico de se fazer “ouvido e compreendido” como sujeito e não escravo? A agora nossa língua como nosso instrumento conceitual de mudança, de estabelecimento de diálogo e visibilidade, de participação nas discussões e decisões (políticas, econômicas e sociais), em síntese, ferramenta para a luta pela transformação da realidade. Como expõe Retamar:

os latino-americanos, apegamo-nos aos idiomas dos colonizadores. São *línguas francas*, capazes de ir além das fronteiras que nem as línguas aborígenes nem os *créoles* conseguem atravessar. No exato instante em que estou discutindo com esses colonizadores, de que outro modo fazê-lo, senão em uma de suas línguas, que é também *nossa* língua, e com tantos de seus instrumentos conceituais, que já são também *ossos* instrumentos conceituais? Não é outro grito extraordinário que lemos em uma das obras daquele que talvez seja o mais extraordinário escritor de ficção que já existiu. Em *A tempestade*, a última obra de William Shakespeare, o disforme Caliban, que tivera sua ilha roubado por Próspero, fora escravizado e tivera de aprender uma nova linguagem (RETAMAR, 1988, p. 16).

Caliban aprendeu a língua do colonizador, e, de fato agora, essa língua também era sua, e assim, ele pôde praguejar, amaldiçoar, debochar e desafiar seus senhores. Apesar de ser forçado a aprender a língua de seu opressor, Caliban consegue se aproveitar, em certa medida, de uma condição desfavorável. Ele se apropria da língua a seu modo, usufrui de suas possibilidades a seu favor, a princípio, para demonstrar sua insatisfação e consciência de sua condição injusta. Acomodar-se e conformar-se calado com sua condição de subserviência não era uma opção. Ele transformou a língua imposta em oportunidade de dizer a sua própria palavra de forma cognoscível, aprendeu o *logos* de seu opressor e com isso, expandiu o seu próprio. Caliban planejou e lutou por sua libertação. Isto é, já que lhe fora dada a possibilidade da palavra, com ela também viera a possibilidade da discussão, do diálogo (mesmo que desigual e desequilibrado entre as partes), a possibilidade do “grito” de luta e liberdade. A quantos, no que tange ao Brasil e ao Plano Nacional de Alfabetização de 1964, essa possibilidade de praguejar lhes fora negada. Isso acontece a partir do momento que impossibilitaram a esses sujeitos o direito de aprender aquela que se tornou sua língua, especificamente na modalidade escrita, e assim ter sua própria palavra “ouvida e compreendida”, e usufruir de todos seus instrumentos conceituais e possibilidades sociais e políticas que dela advém.

O Renascimento foi um período de grandes mudanças e de transição da vida em sociedade do século XVI e XVII, em meio as tensões entre o feudalismo em queda e o capitalismo em ascensão. Shakespeare demonstra em seus trabalhos, os conflitos das mais variadas esferas da vida de sua época. As obras do bardo revelam embate de ideias, valores e crenças. Shakespeare questiona códigos de comportamento, éticos, morais e culturais. Além de refletir e indagar sobre questões de raça, gêneros, classe social, religião e nos conflitos de ordem existencial intensamente fecundos em sua época turbulenta.

Shakespeare era um homem fruto de sua época. Entretanto, suas considerações, provocações e questionamentos ainda são base para inúmeras discussões e novos desdobramentos reflexivos sobre o ser humano e suas relações no mundo, como especificamente, no caso de sua obra *A tempestade*. A peça e suas personagens se referem a continentes, épocas e línguas, possibilitam discussões, estudos, novas considerações, sobretudo, em Nossa América. A retomada do trabalho de Shakespeare, assumindo uma visão não hegemônica sobre o texto, contribui para a construção de novos paradigmas de apreciação do panorama mundial das relações entre os países e dentro das próprias nações, sobretudo, da dinâmica colonial e pós-colonial.

A partir da obra shakespeariana, destacam-se duas vertentes de interpretação da condição de Nossa América: a vertente arielista e a vertente calibanésca. Ambas as propostas identitárias compartilham e salientam aspectos comuns como o processo de colonização e opressão vividos pelos países de Nossa América. Entretanto, cada uma expressa sua singular proposta de continuidade, escolhas e projeto de Nossa América para o futuro. A primeira, de contemplação hispânico-americana, alinha o futuro de Nossa América, compreendendo esta como o grupo de países de língua espanhola. Esses deveriam seguir o caminho de convergência da personagem Ariel na interpretação de Rodó, ou seja, alinhar-se aos moldes da tradição europeia, afastando-se do utilitarismo e materialismo, como afirma o manifesto do autor de 1900.

Por outro lado, a visão calibanésca compreende a personagem Caliban como um símbolo de resistência. A interpretação calibanésca de Nossa América defende um discurso pautado na proposta de revolução que expõe o íntimo elo com o contexto histórico de seu surgimento, ou seja, as tensões entre os Estados Unidos da América e Cuba, como afirma o porta-voz da revolução Roberto Fernández Retamar em seu texto “Caliban”, de 1971. Retamar dá ênfase a necessidade de união de Nossa América frente as investidas imperialistas estadunidenses em nossas terras. Além disso, o calibanismo estende o perímetro de alcance de

Nossa América englobando países que não são falantes de língua espanhola como o Brasil, países que apesar de possuírem uma outra língua, também compartilham a mesma história cruel de colonização. Todos seriam parte de Nossa América.

Contudo, é preciso apontar que as histórias desses povos, dos países pertencentes à Nossa América, possuem singularidades, diferentes expressões de realidade e manifestações culturais originadas a partir de processos formadores próprios de cada um desses espaços. Não se pode unificar os discursos advindos desses diferentes contextos em um só projeto de lugar. Há semelhanças históricas entre os países pertencentes à Nossa América ligadas ao passado colonial e as lutas por independência desses países. Porém, a comunhão na história de opressão e colonização, bem como as consequências do colonialismo no contexto pós-colonial enfrentados por esses povos não legitimam distorções conceituais como generalizações de aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos associados a esses países.

De fato, o que se deseja expor é o objetivo dos autores de Nossa América em se pensar no desenvolvimento de uma consciência de união e comunidade entre esses países oriundos de um passado colonial comum, a fim de construir um forte sentimento de pertencimento e irmandade para potencializar o surgimento de uma comunidade americana (exceto, os Estados Unidos da América) que impulsionaria a construção de uma identidade própria nutrida na soma da força de todos. O intuito desse caminho é o estímulo e fortalecimento do desenvolvimento de um pensar sobre nosso continente a partir de nossos próprios paradigmas estruturais e concepção de mundo, além da contribuição para a produção de uma epistemologia própria que alcançasse de fato nossa realidade.

As releituras da peça *A tempestade*, sobretudo, no que tange à personagem Caliban, proporcionaram o inflamar de diferentes reflexões que se propuseram a repensar a condição de Nossa América e de nosso povo na História do Ocidente. Em síntese, mais de 400 anos após a morte de Shakespeare, sua obra ainda proporciona diálogos frutíferos e necessários, oriundos de distintas origens, partindo de diferentes pontos de vista. Estudos produzidos, tanto em países hegemônicos quanto, igualmente relevantes, em países de Nossa América.

## **CAPÍTULO III**

### **UM ENCONTRO ENTRE OPRIMIDOS**

## RESUMO

Este capítulo objetiva estender o diálogo entre a personagem shakespeariana, Caliban, especificamente ao contexto brasileiro, ao Brasil da década de 60, pré-golpe civil-militar de 1964. Logo, o presente capítulo relaciona a personagem Caliban a personagens brasileiras, porém personagens concretas da nossa história nacional: os adultos analfabetos brasileiros, os aqui chamados, analfabetos de Paulo Freire. Objetiva-se demonstrar o elo entre Caliban e nosso país, sua relação com nosso povo, com os analfabetos de Paulo Freire. Não obstante a isso, desenvolve-se um paralelo entre o contexto histórico da Inglaterra elisabetana e o Brasil dos anos 60, pré-golpe civil-militar de 1964.

William Shakespeare e suas obras atravessaram o Oceano Atlântico e aportaram em Nossa América. Como visto, há inúmeras releituras de *A tempestade* que dialogam com a história de nossa terra. Partindo desse pressuposto, o estudo se alinha com as releituras da obra que tomam Caliban como uma expressão simbólica que representava esse espaço continental. Compreende-se que Caliban não precisou viajar para Nossa América. Caliban é daqui. Ele aqui mesmo nasceu, cresceu, lutou e deixou seus descendentes.

Para a construção do diálogo proposto entre Caliban e Nossa América, mais especificamente nesta seção representados pelo Brasil e pelos chamados analfabetos de Freire, é preciso retomar a peça shakespeariana, sobretudo, destacando e refletindo sobre o incerto desfecho de Caliban. Para enriquecer essa análise e o diálogo proposto, adiciona à apreciação a primeira versão cinematográfica de *A tempestade*, datada em 1908, dirigida pelo britânico Percy Stow. Trata-se de um filme curto e totalmente silencioso que faz uma interpretação sugestiva do desfecho da personagem Caliban. No final do filme, exatamente no minuto 11:15, enquanto os demais personagens, um a um, estão subindo a bordo da embarcação para retornarem ao ducado de Milão, Caliban reaparece e desaparece de cena, em diferentes ângulos. Isto é, a personagem fica por vezes fora do quadro da cena, aparecendo de um lado, desaparecendo, e depois reaparecendo do outro lado do quadro da cena. Ele sai e ele volta. A inferência ofertada é a incerteza sobre sua localização, não se sabe onde ele está, onde ele irá aparecer, para onde ele vai.

A dinâmica do aparecer e desaparecer de Caliban na cena final do filme de Percy Stow é uma escolha extremamente interessante do diretor para a adaptação cinematográfica da obra shakespeariana. Essa abordagem da personagem feita pelo britânico transmite com sutileza o desfecho aberto de Caliban na própria peça de Shakespeare. Em sua história, o bardo não fornece maiores informações sobre o que acontece com Caliban após os eventos na ilha. A última cena que Caliban está presente na peça é a passagem na qual Próspero o manda para sua cela e afirma que ele só será perdoado por sua rebelião caso se comporte bem. Caliban se amargura por ter se aliado à Stefano e achado que o bêbado pudesse derrotar Próspero. Assim sendo, a última cena de Caliban é justamente a que Próspero lhe direciona palavras secas e rudes, ordenando-o sair de cena: “Ande! Vá!” (SHAKESPEARE, 2016, p. 1435).

Após a passagem anterior entre Próspero e Caliban, não há mais nenhuma menção ao segundo. Todas as demais personagens se reconciliam. A Ariel é dada sua liberdade, Próspero e Miranda se juntam aos viajantes e se preparam para retornar a Milão. No entanto, há uma lacuna inquestionável quanto ao desfecho de Caliban, demonstrada na ausência de informações

sobre o que acontece com a personagem depois do episódio na ilha. Nada mais é dito sobre Caliban, sua história simplesmente fica em aberto. Se Caliban obedece a Próspero e se “comporta”, não se sabe; se ele volta a se insurgir contra o mago, também não se sabe; se ele fica na ilha ou se junta à Próspero e Miranda de volta a Milão, é outro mistério. Enfim, Caliban é invisibilizado até mesmo no desfecho da trama. E, na primeira versão cinematográfica da peça, tal invisibilidade é, mesmo que de forma tênue e metonímica, evidenciada. Percy Stow retrata esse aspecto justamente por meio da dinâmica “aparecer e desaparecer” de Caliban do quadro na cena final do filme. Portanto, a cena revela a sugestão da metáfora da invisibilização de Caliban, a invisibilização do oprimido da peça. Concomitantemente, a produção cinematográfica aponta a grande indagação sobre o destino vago da personagem que poderia ser materializada na seguinte pergunta em suspenso: O que aconteceu com Caliban após os eventos na ilha?

Tomando o Brasil como foco e projeção da ilha de Shakespeare, compreende-se, dialogando e respondendo à pergunta sugerida no final do filme de Percy Stow, que Caliban não se juntou a Próspero e Miranda no regresso a Milão. Ele ficou sim em sua ilha. Ele viveu, envelheceu e deixou herdeiros. Seus descendentes aqui nasceram e construíram suas vidas por séculos. No entanto, as cicatrizes da presença de Próspero e sua família se perpetuaram por gerações, adicionando novos desafios e lutas por liberdade e autonomia. Não obstante a isso, a condição de invisibilização de Caliban que é um aspecto de grande importância na história da personagem, destacada na cena final do filme de Percy Stow, em certa medida foi estendida a seus descendentes. De fato, essa condição de invisibilização está presente no Brasil no início dos anos 60, como uma condição associada aos novos Calibans, os oprimidos aos quais se dirigia Paulo Freire, no sentido específico, dos analfabetos invisibilizados com quem conviveu.

Não obstante a isso, é preciso enfatizar que a invisibilidade que associa aos oprimidos brasileiros, aos analfabetos de Freire, não se dá de forma metafórica como o faz o filme de Percy Stow. Os novos Calibans, analfabetos brasileiros sobre os quais o estudo repousa sua discussão, viveram (e ainda vivem) essa invisibilidade de forma bem real, direta, específica e, indubitavelmente, cruel. E, de fato, transformar esses novos Calibans, finalmente em donos da sua própria ilha era a tarefa de Paulo Freire.

Primeiramente, para a compreensão do diálogo que o estudo desenvolve entre o Caliban de Shakespeare e os analfabetos de Freire, propõe-se um paralelo entre os próprios países dos autores: a Inglaterra e o Brasil. Realizar tal associação, à primeira vista, parece uma tarefa baseada em distanciamentos e heterogeneidades. Entretanto, definindo-se o diálogo a partir

do contexto histórico da Inglaterra elisabetana e o Brasil do início dos anos 60 (pré-golpe civil-militar de 64), o resultado se revela significativo. A Inglaterra elisabetana e o Brasil, compreendendo o recorte histórico supracitado que nesse estudo será chamado de Brasil de Paulo Freire, possuem realidades que podem ser aproximadas.

A Inglaterra elisabetana é, em certa medida, como o Brasil de Paulo Freire. No entanto, antes de mais nada, é preciso compreender que a Inglaterra elisabetana não era como a Inglaterra de hoje. Nesse período, o país consolidado e superpotência que se conhece atualmente, era apenas um país em formação, de certo, uma possibilidade de futura nação, porém não mais do que isso. Portanto, a Inglaterra elisabetana revela um território inglês em ebulição, e, mais relevante ainda, ela demonstra que o desenvolvimento do país em um projeto de nação era apenas uma possibilidade dentre tantas outras.

No século XVI, o Inglês como língua não estava de todo estruturado na Inglaterra. É, justamente a obra de William Shakespeare que se configura como um dos elementos de contribuição para a estruturação final da língua. Nesse período, a cidade inglesa Oxford já possuía a famosa biblioteca *Bodleian library* que até hoje é a principal biblioteca de pesquisa da Universidade de Oxford e uma das mais antigas da Europa. No entanto, a maioria dos livros que lá se encontravam eram escritos em grego e/ou latim, sendo mais em latim do que grego, sobretudo, devido ao predomínio da Igreja na Idade Média. Assim, o latim assume a centralidade como língua, posição essa, outrora ocupada pelo grego. Uma diminuta parte do acervo da biblioteca era tomado por livros escritos em outros idiomas e livros escritos em inglês. Ou seja, na época de Shakespeare, o leitor que se dirigia a *Bodleian library* encontraria pouquíssimos livros em seu próprio idioma. Logo, compreende-se que a língua inglesa era uma língua totalmente secundária.

A língua e a literatura realmente importantes na época de Shakespeare não eram as inglesas, bem como a Inglaterra não tinha uma posição muito significativa na dinâmica mundial dos países. Não se pode fazer uma projeção anacrônica da estima contemporânea de tais língua e literatura, e especificamente, para o estudo, do país inglês. No século XVI e nas primeiras décadas do século XVII, a literatura de prestígio, era a literatura do Império espanhol, a Inglaterra não era uma superpotência imperial. A Inglaterra era um país em efervescência, uma possibilidade para o futuro, não o Império do presente, este era a nação de Cervantes.

No período elisabetano, Shakespeare lia as grandes obras da literatura ocidental, inspirava-se nelas, criava a partir delas, mas estas não eram, de forma alguma, obras inglesas.

De fato, estavam distantes disso. Shakespeare leu o espanhol Cervantes, por exemplo. Contudo, acredita-se que Cervantes nunca ouviu falar do bardo, nunca leu uma de suas obras, muito menos as de seus contemporâneos como Ben Jonson e Robert Green. Esses poderiam ser conhecidos por seus trabalhos no cenário teatral inglês da época, mas não eram relevantes o bastante a nível mundial, eram da Inglaterra em construção e não pertencentes ao verdadeiro Império consagrado de seu tempo. Shakespeare, especificamente, nem sequer era considerado um autor no período elisabetano, apenas um dramaturgo (do inglês *playwright*), ele simplesmente escrevia peças, não era autor, escritor, peças não tinham o *status* da poesia, e para ser escritor (do inglês *writer*) era preciso escrever poemas. De certo, na necessidade de um patrocínio de um mecenas, em busca de apoio financeiro, Shakespeare se aventurou no universo da poesia, escrevendo poemas longos e sonetos. E, apenas por este fato que ele se torna um autor, um escritor para a Inglaterra elisabetana. Logo, o pensamento da Inglaterra da época era que peças não eram literatura, teatro não era literatura, assim quem escrevia para o teatro não era autor.

Outro ponto que é necessário destacar para a compreensão da condição de formação na qual estava a Inglaterra elisabetana é um episódio marcante de sua história datado em 1588. Segundo Geoffrey Parker, o rei Felipe II (1527-1598), da casa Habsburgo da Espanha, designa a frota marítima-militar espanhola que ficaria conhecida como a Invencível Armada para atacar a Inglaterra e destituir sua governante, a rainha Elizabeth I (1533-1603), da Casa Tudor. As origens de tal postura hostil do rei espanhol contra o governo da rainha inglesa remota a 1559, quando Elizabeth, recém-coroadada, rejeita seu pedido de casamento. Felipe II era na época viúvo da meia-irmã mais velha da rainha, Maria I (1516-58). Após essa animosidade, as relações entre os países seguiram pautadas em uma frágil cordialidade repleta de hostilidade e ressentimento. O governo absoluto de Elizabeth I, suas decisões quanto ao desenvolvimento de um agressivo comércio inglês, seu posicionamento discordante quanto às possessões ultramarinas de Espanha e Portugal, além do crescimento e apogeu da religião protestante na Inglaterra, desagradavam ao rei Felipe II. Dessa forma, desde 1586 em meio aos preparativos para a invasão ao território inglês, Felipe II impediu todo o comércio entre Inglaterra e a Península Ibérica, e se revelou como o maior incentivador de conspirações para assassinar Elizabeth I e substituí-la por sua prima católica – Maria Stuart, rainha destronada da Escócia, que já se encontrava presa no interior da Inglaterra por ser uma ameaça ao trono de Elizabeth. Isto é, Felipe II pretendia retornar com o Catolicismo à Inglaterra, destronando Elizabeth I, e colocando em seu lugar uma crente fiel da fé católica e, sobretudo, uma aliada política. No entanto, o desfecho de tal

empreitada se revelou diferente. As conspirações não obtiveram êxito, e o destino de Maria Stuart, por exemplo foi extremamente adverso. A outrora rainha da Escócia foi julgada, condenada e decapitada em 1587. (PARKER, 2014, p. 309-311)

Em 1588, o exército de Felipe II parte finalmente para atacar o reino inglês. A Invencível Armada contava com um total de 130 navios carregando cerca de 30.000 soldados. Por outro lado, as forças inglesas agregavam cerca de 200 navios e 16.000 mil soldados. Houve de fato o confronto entre ingleses e espanhóis na costa inglesa. Contudo, o maior desafio enfrentado pelos homens de Felipe II foi o tempo. Ventos fortes e tempestades violentas foram variáveis inesperadas e importantíssimas para o desfecho do conflito, visto que a frota espanhola não estava preparada para enfrentar tais adversidades. O pânico cresceu de forma exponencial entre os tripulantes dos navios espanhóis, a desorganização, a perda de equilíbrio e coesão, o caos se instalou e enfraqueceu o poder da Invencível Armada. Em decorrência, sobretudo, de circunstâncias naturais, mais do que a eficácia do exército inglês, grande parte da frota espanhola foi destruída. Segundo Park, estima-se que 15.000 homens morreram e um terço dos navios que chegaram à costa inglesa foram totalmente destruídos. No fim, aos sobreviventes espanhóis só restou recuar, aceitar a derrota e o retornar para casa. (PARKER, 2014, p. 322-323)

O conflito foi um marco brutal para o prestígio da Espanha no contexto europeu. Grande número das forças marítimas e dos soldados portugueses e espanhóis foi perdida, fato este, mesmo que apenas temporariamente, debilitou o poderio da União Ibérica. No entanto, o que de fato importa assinalar foi como o evento contribuiu para o crescimento econômico e estabilidade política da Inglaterra. Esse episódio vitorioso para os ingleses frente ao grande Império espanhol foi bem significativo, apesar de a derrota espanhola ter ocorrido, sobretudo, devido à tempestade e não em consequência da performance das forças inglesas. É justamente nesse cenário que Shakespeare começa a escrever suas primeiras obras, os chamados dramas históricos, que surgem no território inglês após esse momento de vitória frente a Invencível Armada espanhola.

Portanto, ressalta-se que a Inglaterra até esse episódio não era uma potência naval. A primeira iniciativa do país no sentido de se tornar uma potência naval ocorreu apenas após a derrota da Invencível Armada. Diante disso, a rainha Elizabeth I se articula com seus aliados para formar a frota inglesa que, a posteriori, nos séculos XVIII e XIX, viria a se tornar a grande senhora dos mares. Até então, a Inglaterra não era um império, não havia Reino Unido (do inglês *United Kingdom*), era simplesmente a Inglaterra, sem Escócia, sem Irlanda, sem Países

de Gales, apenas um país totalmente independente, configurando-se, em desenvolvimento e em estruturação. As primeiras peças shakespearianas, as peças históricas como Henrique VI, foram escritas em meio à crise e excitação patriótica inglesa e revelam muito esse momento e sentimento no país. Contudo, pode-se inferir que o período elisabetano é um período de formação. Se em 1588, a Invencível Armada espanhola tivesse conseguido realizar seus planos, é provável que William Shakespeare de Stratford-upon-Avon não seria o grande escritor inglês William Shakespeare referência da literatura ocidental.

Retorna-se então ao pressuposto de que a Inglaterra na qual Shakespeare escreveu, é o que aproximamos do Brasil de Paulo Freire. O Brasil do período que o educador participou de experiências com o método de alfabetização. Pois, tanto no período elisabetano quanto no Brasil no início dos anos 60 havia uma enorme ebulição de estruturas sociais, políticas e econômicas que não estavam formalmente resolvidas e que muito em breve tomariam caminhos muito distintos. E, por certo, tal apontamento é a primeira razão estrutural para se aproximar o Caliban shakespeariano e o oprimido de Paulo Freire. No período elisabetano, a Inglaterra era apenas uma possibilidade. Na época de Paulo Freire, sobretudo, na década de 50 e nos primeiros anos da década de 60, o Brasil também o era, enfatiza-se, apenas uma possibilidade.

No contexto brasileiro, as primeiras transformações significativas na dinâmica nacional ocorrem a partir dos anos 50. Pois, é nesse momento que o Brasil começa a esboçar a construção de uma sociedade urbana, ou seja, neste período se inicia o desenvolvimento de uma transformação estrutural no país. Até então, o Brasil que era um país rural começa a caminhar rumo à urbanização. Nesse período, a industrialização é levada adiante no território nacional pelo presidente Getúlio Vargas. E, tal fato, influencia e gera consequências reais no plano de relações econômicas e sociais para o Brasil. Adicionado a isso, no início dos anos 60, o Brasil estava em grande efervescência, sobretudo, de diretrizes sociais e políticas, que espalharam sua reatividade por todo o território nacional. Parte dessa condição era devido a real crença de mudança educacional, cultural, social e política que poderia ocorrer no país a partir de medidas tomadas naquele momento, as famosas Reformas de Base. Destacando-se assim, no que tange ao contexto educacional, a real possibilidade de desenvolvimento do método de alfabetização de Paulo Freire e suas possíveis influências diretas para a população brasileira e no rumo futuro do país.

Entretanto, apesar de em janeiro de 1964, o presidente João Goulart abraçar a empreitada de alfabetização de Paulo Freire adotando o Plano Nacional de Educação, em março daquele mesmo ano, apenas dois meses após tal medida, o golpe civil-militar de 64 é instalado.

Esse dado é bastante significativo, pois, vale atentar que as próximas eleições presidenciais e as eleições majoritárias brasileiras naquele período seriam em 1965.

Assim, por meio da apreciação desse contexto histórico brasileiro, compreende-se uma disputa que até hoje não alcançou sua resolução em nosso país: a disputa entre visões de país. De um lado, um projeto de país que até hoje domina as diretrizes desse território, o país de sempre, o país de uma pequena elite que governa o país, a partir de seus próprios interesses, que ignora a necessidade de todas as outras camadas da população e lucra por meio da exploração dos sujeitos mais pobres. Do outro lado, o projeto de nação que nunca houve, a nação que poderia ser, do amanhã que nunca chega, de dias melhores para todos, de equidade e justiça social. A segunda, representa uma alternativa que implicaria na adoção de outras estratégias, planejamento, planos, atitudes e outro projeto de nação, sobretudo, um projeto político e social de mudanças que de fato nunca ocorreu.

Isso posto, assim como a Inglaterra elisabetana, o Brasil pré-golpe civil-militar de 64 era um país em ebulição. Um país de possibilidade. Um país à mercê do desdobramento de um projeto nacional. Um Brasil que poderia tanto manifestar-se como um projeto de país para uns como o projeto de nação para todos. E, concomitantemente a esse Brasil da possibilidade, havia um contingente enorme de analfabetos, uma camada enorme do povo brasileiro analfabeta, e nenhuma proposta concreta para alfabetizá-los.

Caso o desfecho em 1964 fosse outro, é provável que o país alcançasse muito antes, o que só foi possível a partir de 1988, com a chamada constituição de 88: a possibilidade de voto do analfabeto. Isto é, o efetivo direito da participação política de todos os brasileiros, o exercício da cidadania. Constatação essa, particularmente grave porque em nenhum dos governos brasileiros, houve realmente um projeto nacional de educação do ensino básico, fundamentado não apenas na alfabetização, mas também com ênfase no letramento e na literatura. Esse caminho poderia ter sido iniciado em 1964 com o Programa Nacional de Educação de Jango, partindo da alfabetização e galgando novas possibilidades e necessidades. Em outras palavras, a continuidade do programa a partir de ações para a incorporação de novos objetivos, urgências, metodologias, público-alvo, despontando e apropriando-se de temáticas como a alfabetização na perspectiva do letramento, a leitura literária e a participação política.

Retomando a relação entre Inglaterra e Brasil, em épocas distintas, destaca-se que tanto o Brasil de Paulo Freire quanto a Inglaterra elisabetana demonstram espaços que viviam sua fermentação, em forte efervescência de estruturas (sociais, culturais, políticas e econômicas) e

projeção de formas que não estavam consolidadas. Eram espaços em transformação e construção, que manifestavam possibilidades de distintos rumos a seguir, definidos a partir de escolhas que despontariam trajetórias congruentes com as decisões e medidas tomadas naqueles presentes contextos. Contudo, a posteriori, esses países tomaram caminhos muito próprios.

A Inglaterra muito rapidamente se assumiu como um Império. Isto é, a Inglaterra se configurou gradativamente em um Império, que em breve no século XIX seria o maior Império de todos os tempos. Um império no qual o sol nunca se punha, com o predomínio de uma língua que hoje é a língua central do mundo, a língua que se fala de uma forma ou de outra, sobretudo, na Internet. Como mencionado, Elizabeth I e Jaime I eram ambos apaixonados pelo teatro. Entretanto, após a morte do segundo, o teatro é abolido na Inglaterra por anos. E, o país se torna cada vez mais puritano e hegemônico. Inegavelmente, o país se torna a conhecida e soberana Inglaterra, país líder do chamado Reino Unido, centro da hegemonia europeia.

Por outro lado, o Brasil se configurou como estado por meio de um projeto de país para poucos e não a partir de um projeto de nação para todos. Em um período de forte ebulição social, política e econômica, decisivo para o caminho futuro do país, o Brasil teve suas formas estruturais não totalizadas em vias de construção brutalmente congeladas com o golpe civil-militar de 1964. A descontinuidade da implementação e condução do Plano Nacional de Alfabetização por todo o território nacional impactou no rumo da história brasileira. Pois, de fato, o caminho seguido não foi o caminho de desenvolvimento de um país a partir de um projeto de nação pautado na educação que incluía as camadas mais populares brasileiras. Isto é, não se teve, como ponto de partida para o desenvolvimento da educação nacional, a alfabetização de todos aqueles que estavam distanciados da possibilidade de apropriação do sistema formal de saber, que viviam em dificuldade e com o rótulo de vergonha social diante do padrão hegemônico: a sociedade letrada. Desse modo, infere-se que a realidade nacional na qual vivemos hoje reflete escolhas estruturais como essa tomada em 1964. Decisões primordiais que não permitiram que, finalmente, os novos Calibans deixassem o exílio em seu próprio país, tornando-se, de fato, donos de sua ilha, de sua própria terra, de sua própria existência.

Dessa maneira, a retomada da metáfora conceitual Caliban, como Retamar evidencia em seus trabalhos, revela uma dimensão real-simbólica contínua que compreende também os brasileiros, bem como aponta o recorte dado no presente estudo, sobretudo, aos analfabetos oprimidos de Freire. Tal dimensão se estende, utilizando uma expressão de Frantz Fanon, a todos os condenados da Terra, como pode ser percebido nas palavras de Retamar em seu livro “Todo Caliban”:

[...] a poderosa metáfora conceitual que Caliban é (eu insisto: um "metáfora conceitual", de maneira alguma apenas "um homem inteiro") se referirá nessas páginas não apenas à América Latina e ao Caribe, mas, como tem sido tão frequente, aos condenados da Terra como um todo, cuja existência alcançou uma dimensão única a partir de 1492 (RETAMAR, 2005, p. 137-138)<sup>41</sup>.

Dessa forma, os descendentes de Caliban estão aqui em Nossa América, estão lutando ferozmente para manter sua “ilha” desde a chegada da mesmidade em 1492<sup>42</sup>. Lutam como o primeiro Caliban, seu antecessor, batalhou para proteger sua terra de Próspero, o representante da metrópole europeia, ou como mais recentemente, diante do neocolonialismo, lutam contra o poderio estadunidense direto e/ou dos representantes internos desse capital, os Prósperos nacionais: “Bem, poucos países se separaram de suas antigas metrópoles apenas para serem recolonizados, graças ao neocolonialismo, especialmente pelos Estados Unidos [...]” (RETAMAR, 2005, p. 155)<sup>43</sup>. No mesmo livro, Retamar faz uma pergunta que é de suma importância para este estudo, trazendo a figura de Caliban para a modernidade, para a realidade de Nossa América: “Agora, quinhentos anos depois de 1492, o que mais Caliban pode dizer sobre nosso século, sobre nossos dias? [...]” (RETAMAR, 2005, p. 152<sup>44</sup>). Pois bem, no Brasil dos anos 60, os novos Calibans, os analfabetos de Freire, responderam a essa indagação por meio da luta para dizer sua palavra.

Partindo desse pressuposto, a língua se revela como uma questão vital para se compreender efetivamente o real-simbólico que o estudo direciona à Caliban, o segundo aspecto fundamental para se relacionar de forma coerente o Caliban shakespeariano e o oprimido de Paulo Freire. É por meio da aprendizagem da palavra que Caliban consegue expressar seus sentimentos, anseios e revolta diante da condição de vida a que foi subalternizado. De fato, é por meio da aquisição da língua que Caliban se contrapõe de forma direta a Próspero, porém esse aspecto da peça transcende a mera interpretação de que a língua permitiu a Caliban atacar seu colonizador e demonstrar sua não aceitação da colonização. A aprendizagem da língua por Caliban estabelece um aspecto estrutural primordial para a

---

41 Citação original em espanhol: “[...] el poderoso concepto-metáfora que es Caliban (insisto: um “concepto-metáfora”, en forma alguna solamente “um hombre en una pieza”) aludirá en estas páginas no sólo a la América Latina y el Caribe sino, como há sido tan frecuente, a los condenados de la Tierra em su conjunto, cuya existencia alcanzó dimensión única a partir de 1492” (RETAMAR, 2005, p. 137-138).

42 Chegada de Cristóvão Colombo à América, ao chamado Novo Mundo.

43 Citação original em espanhol: “Pues no pocos países se separaron entonces de sus antiguas metrópoles sólo para ser recolonizados, gracias al neocolonialismo, sobre todo por los Estados Unidos[...]” (RETAMAR, 2005, p. 155).

44 Citação original em espanhol: “Ahora, a quinientos años de 1492, ¿ qué más puede decir Caliban sobre nuestra centúria, sobre nuestros días? [...]” (RETAMAR, 2005, p. 152).

personagem shakespeariana, de acordo com o prisma de interpretação aqui defendido, pois, é a partir da aquisição da língua, e é preciso grifar a ciência de ser a língua de seu colonizador<sup>45</sup>, e sua postura e ações utilizando-a, que permitem a confrontação, a afirmação de sua alteridade, a reivindicação de existência, a promoção do diálogo e de um discurso libertador.

Caliban profere palavras de ruptura que expõe sua relação conflituosa com Próspero, e sobretudo, desnudam as implicações do particular processo de apropriação da palavra desenvolvido pela personagem. Um processo no qual Caliban se apropria da palavra, desenvolvendo-a como ferramenta para não simplesmente agredir Próspero, mas para enfrentar e promover o rompimento com todo o sistema opressor e a ordem social na qual estava inserido. Logo, a palavra de Caliban revela uma dimensão real-simbólica libertadora. Isto é, a aprendizagem da língua se revela como ferramenta de mudança, conhecimento que estimula a aquisição de mais conhecimento, maior consciência e amplificação da percepção para além dos aspectos individual e local, recurso matriz para a transformação da condição de opressão que vivia a personagem. Isto é, a língua e sua aquisição eclodem como sustentáculo contribuidor para a libertação.

Segundo Leopoldo Zea, a resposta de Caliban a Próspero, xingando-o, maldizendo-o é o estabelecimento das premissas de um diálogo entre colonizador e bárbaro, é a resistência e ação do segundo para se libertar do controle opressor do primeiro. Nas palavras do autor: “O *logos* dominante se transforma de alguma maneira em diálogo, *logos* de dois enquanto possa ser replicado, mal dito, já em outra relação que não a do criador” (ZEA, 2015, p. 66). É a partir da aquisição da língua que Caliban construiu um diálogo com Próspero. Anteriormente, não havia discussão entre as duas partes, apenas a palavra de Próspero, a cultura de Próspero, o saber de Próspero. É a partir da aquisição da língua que Caliban se estabelece propriamente como outra parte, sujeito que interage e faz-se presente, e assim, é modificada a estrutura da relação de ambos. Ao se estabelecer a conversa, a relação dos sujeitos não é mais apenas de controle de Próspero, e sim, uma coprodução de ambos, um diálogo. E é a partir do estabelecimento do diálogo que se dá o tráfego de ideias, posicionamentos e discursos. Logo, por meio da aquisição da língua, Caliban estabelece o diálogo com seu opressor, o que redimensiona toda a estrutura de sua relação com Próspero. E assim, ambas as partes jamais

---

45 O estudo não ambiciona discutir a delicada questão sobre a aquisição da língua de seu colonizador versus a existência da própria língua de Caliban, ignorada e menosprezada claramente por Próspero. Ressalta-se que de maneira alguma o estudo opta por negligenciar a seriedade de dada questão, no entanto, apenas reconhece que tal apreciação não é possível ser feita de forma devida abarcando toda a sua complexidade no presente trabalho.

poderão ser as mesmas que iniciaram a conversa, o diálogo aponta possibilidades de influências entre todos os envolvidos em sua construção.

De fato, Próspero considera Caliban uma criatura maligna, sem qualquer conhecimento ou valor, um monstro que resmunga, um selvagem que balbucia, como afirma o mago nessa passagem da peça:

Vil escravo,  
Que é incapaz de assimilar bondade,  
Capaz de todo mal! Eu tive pena,  
Cuidei pra que falasses e ensinei-te  
Isto e aquilo. Quando nem sabias,  
Selvagem, o que eras, resmungando  
Como uma fera, eu te dei objetivos  
E meios de expressá-los. Mas tua raça,  
Mesmo aprendendo, tinha o que almas boas  
Não podem suportar. Foste, por isso,  
Preso a uma rocha com muito motivo,  
Pois só prisão mereces  
(SHAKESPEARE, 2016, p. 1370).

Próspero se recusa a reconhecer Caliban como seu semelhante, mesmo que este tenha aprendido sua língua, mesmo que seu resmungo e balbucio sejam agora por ele compreendido. Próspero insiste em contestar a humanidade de Caliban, diminuí-lo e invisibilizá-lo. Por outro lado, Caliban responde as ações de Próspero a partir da apropriação da língua. Ele torna seu balbucio instrumento de libertação, como descreve Zea: “Naturalmente, terá de balbuciar, barbarizar a linguagem com a que foi dominado, fazer dela instrumento da própria libertação e o ponto de partida da afirmação de uma humanidade que não tem por que ser discutida, menos ainda diminuída” (ZEA, 2015, p. 65).

Em diálogo com o aspecto apontado nos dois parágrafos anteriores, aprecia-se o Brasil do início dos anos 60, espaço onde não era difícil encontrar novos Calibans pelas ruas. Calibans esses, tentando sobreviver em sua própria terra, trabalhando arduamente para ter o mínimo para comer todo dia, sendo explorados desumanamente em seu trabalho por seus “Prósperos”. Calibans com ânsia de balbuciar, barbarizar, lutar. novos Calibans que a partir da apropriação da palavra, da língua, como ocorreu em outrora com seu antecessor, tinham a possibilidade de projetar seu balbucio e transformá-lo em diálogo, em instrumento de sua própria libertação da condição opressora que se encontravam, em ferramenta para a visibilização de sua existência e reconhecimento de sua humanidade. Esses novos Calibans eram os adultos analfabetos aos quais se dirigia Paulo Freire.

Segundo Galvão e Di Pierro os estudos sobre o perfil dos jovens e adultos que não sabem ler e escrever revela um Brasil de rica diversidade cultural, mas também um país de sujeitos com trajetórias relativamente homogêneas:

A ampla maioria dos analfabetos é constituída por pessoas oriundas do campo, de municípios de pequeno porte, nascidas em famílias numerosas e muito pobres, cuja subsistência necessitou da mão de obra de todos os membros desde cedo. O trabalho precoce na lavoura, as dificuldades de acesso ou a ausência de escolas na zona rural impediram ou limitaram os estudos dessas pessoas na infância e adolescência. Nessas famílias, em que os adultos também não estudaram, os saberes adquiridos no trabalho costumam ser mais valorizados que os conhecimentos veiculados pela escola (GALVÃO; DI PIERRO, 2012, p. 16).

A mudança desse quadro era uma necessidade naquele tempo tanto quanto ainda o é nos dias de hoje. A aquisição da língua é uma possibilidade de ferramenta de libertação e, portanto, possibilidade de transformação da divisão social opressiva e continua que esses sujeitos e seus descendentes são submetidos ao longo de sua existência.

A leitura e a escrita se revelam como possibilidade de libertação para Calibans que trabalhavam incansavelmente nas terras dos Prósperos nacionais, que não tiveram a oportunidade de aprender a língua na sua modalidade escrita, apropriar-se dela e de fato dizer a sua própria palavra. Como afirma Galvão e Di Pierro na citação anterior retirada de seu livro “Preconceito contra o analfabeto”, eram Calibans que precisavam da força de trabalho de seus filhos para cooperar na subsistência da família. Eram Calibans que migravam do campo para o centro em busca de melhores condições de vida. Eram Calibans que consideravam um luxo conseguir realizar uma refeição diária que não fosse uma sopa de xiquexique<sup>46</sup> e, muito mais luxo era direcionar tempo e energia para estudar. À primeira vista, atividades simples e corriqueiras para uns afortunados. Por outro lado, para tantos outros, são atividades que quando alcançadas são reconhecidas como grandes conquistas advindas de imensos sacrifícios, esforço e resiliência destinados as suas realizações.

Ainda dialogando com o texto de Galvão e Di Pierro, os autores continuam a identificar as características compartilhadas pelos analfabetos brasileiros que serão transcritas a seguir:

As situações de leitura e escrita foram raras na vida cotidiana dessas pessoas, restritas a eventuais cartas, contas de armazém ou cerimônias religiosas. Os contatos sociais eram limitados à família, vizinhos, e as aprendizagens relacionadas ao trabalho doméstico ou na lavoura

---

46 Planta cactácea das regiões áridas do Nordeste, que serve de alimento para o gado durante as secas (XIQUEXIQUE...,2019).

realizadas por imitação ou mediante instruções verbais. Alguns foram à escola por períodos curtos e descontínuos, onde realizaram aprendizagens pouco significativas, e vivenciaram experiências de fracasso, castigo e humilhação. A interrupção dos estudos e o reduzido uso social das habilidades adquiridas na escola levaram posteriormente à regressão à condição de analfabetos (GALVÃO; DI PIERRO, 2012, p. 16).

Diante da citação anterior, para se refletir sobre a condição específica dos adultos analfabetos brasileiros no início dos anos 60 é preciso compreender a característica marcante da condição desses sujeitos no contexto de desenvolvimento nacional, isto é, sua dupla exclusão. Pois, de fato, os adultos analfabetos brasileiros eram duplamente excluídos, sobretudo, em uma sociedade como a brasileira da época, que se urbanizava e industrializava.

Primeiramente, esses sujeitos não tinham direito ao voto. Como vimos acima, nesse período, àqueles que não fossem alfabetizados, o que se provava através da escrita do nome, negava-se o direito de participar das eleições. Eram considerados inaptos para exercer a cidadania em sua dimensão mais explícita, o direito de votar. Essa desqualificação da participação em decisões coletivas se revela como fato extremamente excludente, de grande poder de restrição das massas e de promoção de um cruel sentimento de desonra social. Dessa forma, tais sujeitos são coibidos, delimitados e direcionados a projetarem um sentimento de pertencimento a posições sociais desvalorizadas, que implicam vergonha, depreciação e frustração, e assim, promove-se a institucionalização hierarquias sociais baseadas em preconceitos e discriminação.

Adicionando-se ao aspecto contido no parágrafo anterior, em um país à pleno vapor, rumo ao progresso, à urbanização ancorado pela industrialização, torna-se tarefa desafiadora se inserir e sobreviver nesse contexto sem dominar as habilidades de leitura e escrita. Pois, esse cenário exige constantemente o domínio de tais habilidades nas mais diversas situações, e além disso, ele reafirma vivamente que há uma divisão social que se reduplica no tempo, divisão entre os que dominam e os que devem ser dominados, entre os naturalmente capazes e os incapazes, entre Prósperos e Calibans, em outras palavras, mais propícias para a formação desses espaços urbanos brasileiros e para o foco de análise desse estudo, entre os alfabetizados e os analfabetos.

É oportuno destacar na nova dinâmica socioeconômica que se instalava no Brasil na segunda metade do século XX despontou uma nova concepção acerca do analfabetismo, atrelando-o à condição de subalternidade, incapacidade e pobreza. Pois, de fato, como aponta Galvão e Di Pierro, na primeira metade do século XIX:

O analfabetismo não estava [...] associado diretamente à pobreza e à exclusão social. Ser analfabeto não era necessariamente, ser “pobre” e ignorante. O domínio da leitura e da escrita estava relacionado, mais diretamente, às camadas médias urbanas e não às elites econômicas proprietários de terras (GALVÃO; DI PIERRO, 2012, p. 35).

Diante dos altos índices de analfabetismo evidenciados no censo de 1890 já no período republicano que “mostrava que mais de 80% da população brasileira era analfabeta, o que gerou entre os intelectuais brasileiros, um sentimento de ‘vergonha’ diante dos países ‘adiantados’ “(GALVÃO; DI PIERRO, 2012, p. 39-40), vê-se o surgimento de inúmeras iniciativas de campanhas para a redução dos índices de analfabetismo adulto já nas primeiras décadas do século XX. Evidencia-se, assim, a importância do olhar estrangeiro na composição da identidade nacional de nosso país. A necessidade do Brasil se adequar a um *logos* dominante que destacava a necessidade da alfabetização em seu território. Portanto, a nação brasileira que queria se integrar ao conjunto dos países desenvolvidos deveria promover a instrução da parcela atrasada.

Na segunda metade do século XX, o Brasil se revela como um país em transformação, abrindo espaço para novas demandas sociais e econômicas, que promoviam, conseqüentemente, mudanças culturais, de comportamentos e estilos de vida. Nesse período, o Brasil dá início à etapa nacional-desenvolvimentista, tornando-se um país no qual a industrialização estava a pleno vapor, despontando o populismo, recebendo investimentos internacionais, possuidor de uma economia pujante que almejava crescer 50 anos em 5. Logo, não era surpreendente que o processo de urbanização que ampliava, sobretudo, nas grandes capitais, atraísse um grande contingente de sujeitos em busca de oportunidades de emprego e de melhores condições de vida. Segundo Galvão e Di Pierro:

A urbanização e a concentração da população em metrópoles são um fenômeno mundial associado às transformações socioeconômicas do século passado. No Brasil, o crescimento populacional observado na segunda metade do século XX foi acompanhado por intensa migração do campo para as cidades, predominando os fluxos do Nordeste para o Sudeste. O êxodo rural representou um fenômeno de grande magnitude (GALVÃO; DI PIERRO, 2012, p. 18).

Nesse contexto de grandes fluxos no sentido rural – zonas urbanas, os migrantes precisam se adaptar às demandas de comportamento, ocupações e modos de vida exigidos nos grandes centros. Tal processo de adequação ao novo âmbito sociocultural pode ser revelado como uma experiência difícil e penosa. De fato, o valor da leitura e da escrita no estabelecimento dessa nova dinâmica sociocultural, no desenvolvimento da vida das sociedades urbanas-industriais era fundamental. A partir da apropriação da palavra e de seu uso em novas práticas

sociais, era possível interagir, desenvolver as habilidades necessárias ao panorama mundial em transformação no qual despontavam mudanças e se valorizavam as habilidades alinhadas ao advento da tecnologia e dos avanços da ciência.

Além disso, Galvão e Di Pierro apontam que a condição de analfabeto nesse cenário opera em conjunto com outros aspectos na produção de experiências de discriminação, isto é, a condição de analfabeto se combina “a outros lugares que determinam as hierarquias sociais, como a condição econômica, a origem étnico-racial, o gênero ou a variante linguística” (GALVÃO; DI PIERRO, 2012, p. 18). Os migrantes analfabetos não preenchiam os requisitos mínimos determinados pelo padrão dominante. Logo, o estigma e a condição de subalternidade lhes eram incorporados “por acumular as condições de roceiros, pobres, negros, nordestinos, iletrados e falantes de variantes desprestigiadas da língua portuguesa” (GALVÃO; DI PIERRO, 2012, p. 18-19).

Tomando como ilustração o cenário de desenvolvimento da malha rodoviária brasileira e a inserção dos adultos analfabetos nesses espaços em processo de urbanização, revela-se a condição de invisibilização desses sujeitos. O desenvolvimento da malha rodoviária brasileira visava resolver a necessidade de inúmeras pessoas de se deslocarem entre bairros para trabalho e comércio. No entanto, para o adulto analfabeto, tal cenário se revelava como grande desafio de inclusão e participação. Esses sujeitos não conseguiam usufruir dos mecanismos para se deslocar na cidade, como um número de uma linha de ônibus ou o endereço de uma casa. Isto é, as atividades mais simples do dia a dia para um sujeito alfabetizado revelavam-se, para os adultos analfabetos, como tarefas árduas e constrangedoras. No conto “Singular ocorrência”, de Machado de Assis, o autor ilustra essa exclusão por meio da personagem Marocas:

Marocas vinha andando, parando e olhando como quem procura alguma casa. Defronte da loja deteve-se um instante; depois, envergonhada e a medo, estendeu um pedacinho de papel ao Andrade, e perguntou-lhe onde ficava o número ali escrito. Andrade disse-lhe que do outro lado do Rocio, e ensinou-lhe a altura provável da casa (ASSIS, 1994, p. 19).

A personagem machadiana é descrita como muito bonita e elegante, mas também como um sujeito envergonhado e desconfortável com sua condição de analfabeto. Ao estender o papel com o endereço que precisava encontrar, pedindo ajuda à personagem Andrade, a moça expõe sua condição de analfabeta, sua insegurança, aspecto esse considerado vergonhoso e excludente em uma sociedade grafocêntrica.

Dando continuidade à passagem, Assis afirma: “Nada mais simples: Marocas não sabia ler. Ele não chegou a suspeitá-lo. Viu-a atravessar o Rocio, que ainda não tinha estátua nem jardim, e ir à casa que buscava, ainda assim perguntando em outras” (ASSIS, 1994, p. 19). Esse episódio narrado no conto de Assis, publicado no *Gazeta de Notícias*, em 1884, continuou como a realidade de muitos brasileiros, estendendo-se até a década de 60, discutida no presente estudo. Uma condição de limitação diante de atividades rotineiras da vida agravadas com a dinâmica urbana e industrial que se desenvolvia no Brasil desse tempo.

No que tange ao escritor brasileiro Machado de Assis, além de sua crítica feroz à questão do analfabetismo no Brasil, cabe ressaltar sua íntima relação com William Shakespeare. O grande nome da literatura brasileira faz citações diretas à Shakespeare em suas obras, inclusive de fragmentos da peça *A tempestade* com falas de suas personagens. Destacam-se, nesse aspecto, dois de seus trabalhos, a fim de ilustrar tal afirmativa, trata-se do conto “Tempo de Crise” e o poema “No alto”. No primeiro, Assis escreve as seguintes palavras sobre Shakespeare: “Dizem de Shakespeare que, se a humanidade percesse, ele só poderia compô-la, pois que não deixou intacta uma fibra sequer do coração humano” (ASSIS, 1994). O escritor brasileiro faz referência direta ao bardo e sua habilidade evidente de tocar os seres humanos e seus corações. O presente estudo, expande essa constatação machadiana, para enfatizar a convergência e a amplitude das palavras shakespearianas, de não apenas não deixar “intacta uma fibra sequer do coração humano”, mas também, especialmente, de dialogar com diferentes povos, de diferentes épocas e permitir distintas interpretações de suas tramas e personagens, principalmente, análises a partir de um prisma não hegemônico de apreciação dessas. E, sobretudo, quanto à peça *A tempestade*, em suas páginas ecoa a nossa história, a vida de nosso povo, a realidade de Nossa América, pois, como afirma Retamar: “o que é nossa história, o que é nossa cultura senão a história, senão a cultura de Caliban?” (RETAMAR, 1988, p. 29).

O segundo trabalho machadiano mencionado data do início do século XX, mais especificamente de 1902. No poema “No alto”, Assis lança mão de uma clara intertextualidade com a peça shakespeariana. Vejamos o curto poema na íntegra:

O poeta chegara ao alto da montanha,  
E quando ia a descer a vertente do oeste,  
Viu uma cousa estranha,  
Uma figura má.

Então, volvendo o olhar ao sutil, ao celeste,  
Ao gracioso Ariel, que de baixo o acompanha,  
Num tom medroso e agreste

Pergunta o que será.

Como se perde no ar um som festivo e doce,  
Ou bem como se fosse  
Um pensamento vão,

Ariel se desfez sem lhe dar mais resposta.  
Para descer a encosta  
O outro estendeu-lhe a mão (ASSIS, 1994).

O poema machadiano traz um visível diálogo com a peça shakespeariana *A tempestade*. O próprio nome de Ariel é citado no texto de Machado e assim como na peça do bardo, o espírito, “se desfez” no ar. Há uma referência direta ao espírito dos ares da peça, Ariel. No entanto, não só Ariel é mencionado. Caliban, apesar de seu nome não figurar literalmente no texto, também aparece no poema como “uma coisa estranha”, “uma figura má” e “o outro”. E, de maneira provocante, no desfecho do poema, é justamente a figura calibanesca que ajuda o poeta a descer a encosta.

Tomando a figura do poeta no poema, esta pode ser pensada como uma referência a personagem Próspero, senhor de Ariel e Caliban e detentor de uma relação triangular dependente e conflitual com as ditas personagens, como já afirmara Mannoni em sua obra “Próspero e Caliban: Psicologia da Colonização”. Não obstante a isso, Assis aborda o duplo vínculo de Próspero com as personagens, e estas, apesar de possuírem características e tratamentos diferentes, unem-se em uma mesma condição: são ambos escravos. Próspero tramita entre contradições, de Ariel para Caliban e de Caliban para Ariel, tendo ambos como sujeitos inseparáveis de si próprio. Contudo, como alguns críticos apontam que o epílogo de *A tempestade* seria a despedida de Shakespeare do teatro, a decisão de Machado por escrever esse poema e colocá-lo como último texto de seu livro “Ocidentais”, livro este que marca o fim de suas criações no gênero poético e sua definitiva inserção no universo da narrativa ficcional, levando consigo seu olhar crítico e não condescendente, não teria sido uma escolha despreziosa do autor brasileiro.

Continuando o debate acerca da condição calibanesca dos adultos analfabetos brasileiros, sujeitos reduzidos a sua condição analfabeta, invisibilizados em suas terras, ou tomando as palavras de George Lamming, “exilados em seu próprio país”, no início dos anos 60 (entre 1963 e 1964), Chico Buarque de Hollanda escreve seu poema “A bordo do Rui Barbosa”, problematizando a condição social desses sujeitos analfabetos. Em seu texto, o poeta aborda o constrangimento social e o preconceito direcionado aos analfabetos, além das estratégias desenvolvidas por esses sujeitos para disfarçar e dissimular situações que tendem a

depreciar sua posição social, diminuir ou comprometer sua identidade. Vejamos o poema na íntegra:

O marinheiro João  
Chamou seu colega Cartola  
E pediu:  
Escreve pra mim uma linha  
Que é para Conceição...  
Tu é analfa? Disse o amigo  
E sorriu com simpatia  
Mas logo se amoitou  
Porque era analfa também.  
Me chamou Chiquinho  
Que chamou Batista,  
Que chamou Geraldo,  
Que chamou Tião, que decidiu.  
Tomou coragem  
E foi pedir uma mãozinha para o capitão,  
Que apesar de ranzinza,  
É um homem bem letrado,  
É um homem de cultura  
E de fina educação.  
E João encabulado  
Hesitou em ir dizendo  
Abertamente assim  
O que ia fechado  
Bem guardadinho  
No seu coração  
Mas ditou...  
E o capitão boa gente  
Copiou num pedaço de papel:  
Conceição...  
... No barraco Boa Vista  
Chegou carta verde  
Procurando Conceição;  
E riu muito  
Porque era a primeira vez,  
Mas logo amoitou.  
Conceição não sabia ler,  
Chamou a vizinha Bastiana  
E pediu:  
Quer dar uma olhada?  
Que eu estou sem óculos.  
Não enxergo bem.  
Bastiana também sofria da vista.  
Mas chamou Lurdinha  
Que chamou Maria  
Que chamou Marlene  
Que chamou Iaiá  
Estavam todas sem óculos.  
Mas Emília conhecia  
Uma tal de Benedita,  
Que fazia seu serviço  
Em casa de família  
E tinha uma patroa  
Que enxergava muito bem.  
Mesmo a olho nu.

E não houve mais problema  
A patroa boa gente,  
Achou graça e tirou cópias  
Para mandar para as amigas.  
Leu para Benedita  
Que disse a Emília  
Que disse a Iaiá  
Que disse a Maria  
Que disse a Lurdinha  
Que disse a Bastiana  
Que disse sorrindo  
À Conceição  
O que restou do amor,  
O que restou da saudade  
O que restou da promessa  
O que restou do segredo  
De João (HOLLANDA, 1981).

Primeiramente, deve-se apontar a interessante escolha do título do poema por Hollanda. O autor remete o texto a Rui Barbosa, político e erudito que propôs e relatou a famosa lei Saraiva, lei eleitoral de 1881. Como já comentado no Capítulo 1, tal lei restringia o eleitorado brasileiro a aqueles alfabetizados e com certo valor de renda mínima, excluindo os analfabetos do direito de votar por mais de um século até a proclamação da Constituição de 1988. Vale salientar que Rui Barbosa defendia a posição de que a lei Saraiva não deveria ser interpretada, de forma alguma, como uma medida de caráter discriminatório, e sim como um instrumento de incentivo à educação. Logo, instrumento de desenvolvimento do país.

O poema de Hollanda demonstra a dificuldade enfrentada pelos analfabetos para se comunicar e/ou realizar atividades ditas simples para aqueles integrados em uma sociedade grafocêntrica, como escrever um bilhete curto ou um recado de amor. Não obstante a isso, há um outro aspecto muito significativo apontado no poema, trata-se do desenvolvimento de estratégias próprias desses sujeitos analfabetos para sua inserção social na mesma sociedade que os rotula como incapazes. Logo, eles se apropriam de supostas deficiências visuais como disfarce e dissimulação de suas limitações em situações comunicativas a fim de ludibriar preconceitos, constrangimento e vergonha, e assim se posicionarem melhor socialmente em espaços que tendem a discriminá-los, aprisioná-los no rótulo da incapacidade, na divisão social do humano, o alfabetizado e o inumano, o capaz e o analfabeto.

A posição de Rui Barbosa em sua defesa da lei Saraiva revela os primórdios de um discurso muito difundido de legitimidade da visão preconceituosa associada ao adulto analfabeto. Galvão e Di Pierro comentam tal aspecto apontando em seu texto “Preconceito contra o Analfabeto”, dois conjuntos de expressões destinados a esse grupo, sobretudo o

tratamento dado a esses sujeitos pela imprensa: o discurso das metáforas médico-higienistas e o discurso constituído por metáforas bélicas. O primeiro compreende o analfabetismo como uma praga que deve ser erradicada, portanto, os analfabetos possuem uma doença e precisam ser curados dessa enfermidade. O segundo conjunto concebe o analfabetismo como inimigo que deve ser combatido e derrotado visto que vencer esse oponente é libertar esses sujeitos para que possam alcançar de fato o desenvolvimento pessoal e social (GALVÃO; DI PIERRO, 2013, p. 30).

O parágrafo anterior revela um discurso repleto de simbolismo cruel que contribui para a reprodução de posturas discriminatórias, simplistas e errôneas sobre a condição do analfabeto na sociedade. Tal postura reafirma a visão de incapacidade, subalternidade e reformulação reducionista da identidade sociocultural associada a esses sujeitos. Isto é, reforça-se a percepção dos analfabetos como sujeitos ignorantes e facilmente manipuláveis que poderiam ser ludibriados em momentos fundamentais do exercício da cidadania que possuem implicações diretas na coletividade brasileira, como por exemplo, a ausência de discernimento na escolha do voto. Essa concepção associada aos analfabetos ignora que a construção cidadã dos sujeitos não pode ser pensada unicamente a partir da aquisição da alfabetização, e sim como um processo paulatino a partir de práticas sociais, organização, engajamento e participação política popular. Assim sendo, as variáveis que influenciam a formação cidadã dos sujeitos são diversas e não podem ser reduzidas apenas à esfera educacional, à alfabetização. Além disso, esse discurso contribui para a concepção mítica de que a alfabetização e a educação são suficientes para a resolução dos problemas sociais como superação da pobreza e diminuição das taxas de desemprego. Entretanto, o que de fato era primordial ser problematizado e buscado eram soluções efetivas para as condições sub-humanas às quais os adultos analfabetos estavam submetidos naquele tempo.

Em síntese, Marocas, o marinheiro João, seu amigo Cartola e sua amada Conceição são exemplos dos muitos sujeitos adultos analfabetos invisibilizados por esse nosso país. E, esses sujeitos têm perfis de identificação, as maiores taxas de analfabetismo estão entre pessoas “na zona rural, no Nordeste, entre os mais pobres, entre os afrodescendentes e entre os mais idosos” (GALVÃO; DI PIERRO, 2013, p. 98). Sujeitos em condições de invisibilidade, condições que são agravadas no contexto de formação das grandes cidades urbanas. Essas cidades em desenvolvimento que recebiam grandes fluxos de migração desses sujeitos em busca de melhores condições de vida, sobretudo, na segunda metade do século XX. Porém, o que de fato essas pessoas encontravam eram mais constrangedoras e frequentes situações sociais de

preconceito e exclusão advindas da necessidade de conhecimento da prática de leitura e escrita exigidas nesses espaços, além de outros aspectos de determinação hierárquica social de caráter econômico, étnico-racial, de gênero e origem que contribuíam para suas condições de opressão e subalternidade. Esses sujeitos são os descendentes de Caliban, os analfabetos adultos brasileiros espalhados por cada região desse país, alguns permanecendo em sua cidade natal e tantos outros migrando para os grandes centros nesse período de grandes transformações estruturais.

Vale ressaltar que os novos Calibans brasileiros, assim como seu ancestral, viviam em meio à depreciação de seu trabalho braçal, vistos como inferiores, como aponta a passagem shakespeariana na qual dialogam Próspero e Miranda:

Próspero: [...] Vamos ver meu escravo Caliban,  
Que jamais é cortês.  
Miranda: Ele é um vilão  
Que não gosto de olhar.  
Próspero: Mas mesmo assim  
Ele faz falta. É quem faz fogo,  
Corta a lenha e executa outras tarefas  
Que nos servem. Escravo! Caliban!  
Terra! Coisa! Fala!  
(SHAKESPEARE, 2016, p.1368)

Deveras, pode-se afirmar que apesar do tratamento de inferioridade direcionado ao trabalho de Caliban, a passagem também demonstra que há o reconhecimento da necessidade da existência da força de trabalho dessa personagem para sobrevivência de todos. Caliban precisa permanecer onde está, executando suas tarefas para a manutenção da dinâmica social vigente. A dita criatura monstruosa era simplesmente um servo, um escravo, uma coisa, e os analfabetos adultos brasileiros em nosso contexto nacional eram o mesmo. Esses não eram pessoas, seres humanos, cidadãos, eram meramente sujeitos coisificados concebidos como mão-de-obra vazia e descartável. Isto é, se fosse o caso de alfabetizar e educar esses sujeitos, isso deveria ocorrer com o propósito de domesticação, para a obediência e submissão, apenas para a execução de tarefas laborais às quais eram sua responsabilidade. Aspecto esse que dialoga com a política imperialista portuguesa no período colonial brasileiro de educação jesuítica em que a “a preocupação pela educação surgiu como o meio capaz de tornar a população dócil e submissa” (FREIRE, 1989, p. 28).

Portanto, era desnecessário ouvir as vozes desses sujeitos. Eles não tinham nada a contribuir, apenas deveriam servir. Na verdade, refletindo-se a partir da peça shakespeariana, é

de fato até perigoso se permitir tal possibilidade de fala e escrita, inclusão, voz, por parte dos analfabetos. Esses poderiam reagir, apropriando-se desse conhecimento, da aquisição da língua como seu ancestral Caliban o fez, e agir para transformar a dinâmica hegemônica cristalizada do país que não os integrava.

Diante disso, a retomada de Caliban no contexto brasileiro nos anos 60, estende a apreciação da personagem, colocando seu discurso de resistência em foco, destacando o papel da língua como instrumento de libertação. Há um aspecto fundamental na peça shakespeariana relativo à personagem de Caliban que dialoga diretamente com o horizonte de transformação social do método Paulo Freire para com os analfabetos adultos brasileiros que se revela a principal razão estrutural para se relacionar o Caliban shakespeariano e o oprimido de Paulo Freire. Esse aspecto se revela no momento em que é possível ouvir a voz de Caliban e sua apropriação da linguagem para atingir seus objetivos de libertação, como pode ser percebida na emblemática fala da personagem:

Agora eu sei falar, e o meu proveito  
É poder praguejar. Que a peste o pegue,  
Por me ensinar sua língua!  
(SHAKESPEARE, 2016, p. 1370)

Caliban, antropofagicamente, resiste, tomando emprestado um termo de Oswald de Andrade. O oprimido absorve a língua do seu colonizador, mas a utiliza de forma própria, em nome de sua libertação. Como afirma Leopoldo Zea sobre o discurso de Caliban: “É a primeira possibilidade de discurso autêntico do dominado: xingar e amaldiçoar o dominador em seu próprio idioma” (ZEA, 2005, p. 30). O discurso de Caliban é de luta por sua existência, é busca de libertação, é rebeldia, é ruptura, é possibilidade de transformação da realidade.

No Brasil, o que temiam os Prósperos nacionais era justamente que a aquisição da língua nos moldes do método Paulo Freire, fosse uma aprendizagem significativa que não se reduziria ao ato mecânico de ler e escrever. E, de fato, assim era a proposta do método. Para Freire, seguramente, a aprendizagem da língua, a educação em si, era um ato político-libertador, nada convencional ou neutro. As turmas eram formadas por Calibans, que tinham ânsia de praguejar, xingar e gritar. Calibans que comporiam um coro de vozes de oprimidos, que se reconheceriam na balbúrdia e multiplicariam sua força, vozes e discurso. Nas aulas, seria possível que o massacre da opressão fosse narrado pelos próprios Calibans, que ao mesmo tempo que aprenderiam a língua, desnudariam a relação de dominação brutal, política e cultural que viviam, compreendendo a dívida histórica que marca Nossa América. Além disso, havia espaço

para a discussão e reflexão sobre a perpetuação da exploração imperialista externa, evidenciada pelas ações norte-americanas naquele contexto. E, também as relações entre essas ações imperialistas e a exploração advinda de seus iguais (os senhores brasileiros) em suas vidas e a de seus antepassados. Entretanto, quarenta horas eram muito pouco para alcançar tudo isso. Era preciso dar continuidade as experiências alfabetizadoras. Era preciso vontade política.

A partir de um outro ponto de vista sobre a peça shakespeariana, vale ressaltar o trabalho realizado pelo dramaturgo brasileiro, Augusto Boal, figura importantíssima do teatro contemporâneo nacional como também reconhecido mundialmente. Boal, assim como os outros autores de Nossa América citados no capítulo 2 deste estudo, realizou sua própria reinterpretação da obra shakespeariana *A tempestade*. Em sua versão, a peça se chama “Caliban – A tempestade de Augusto Boal” e seu trabalho permite uma autorreflexão da condição brasileira. Tal fato é possível, principalmente, por seu contexto, a peça é escrita em 1974, no período da ditadura civil-militar brasileira, como também das ditaduras de grande parte dos países de Nossa América. Era um período em que os movimentos sociais em Nossa América estavam sofrendo grande repressão, e mesmo em tempos difíceis, eles continuavam lutando e resistindo ao imperialismo dos Estados Unidos e ao retrocesso político, social e cultural de Nossa América. Fato esse que evidenciava a fundamental necessidade de mobilização e ações contra o conservadorismo que se espalhava nesses países. O autor, em exílio, na Argentina, escreve sua versão da peça shakespeariana fazendo uma análise crítica das condições de Nossa América naquele tempo. Boal discute a exploração colonialista europeia em nossas terras, assim como o papel neocolonialista estadunidense nos tempos mais recentes.

O dramaturgo brasileiro escreve sua versão da peça shakespeariana no sombrio contexto dos anos 60 e 70 em Nossa América. Entretanto, a “ilha” de Boal não a ilha mística de Shakespeare, e sim um cenário bem claro e contemporâneo dos espectadores: Nossa América. Como Boal afirmava veementemente “nós somos Caliban” (BOAL, 1979, p. 1). Nesse contexto, a peça é engajada e une aspectos estéticos e políticos em prol de se organizar uma resistência aos acontecimentos caóticos no Brasil e em Nossa América naquele tempo. Isso posto, Boal parte do ponto de vista de Caliban, do colonizado, do emblema das populações colonizadas. O dramaturgo brasileiro compreende Caliban como o porta-voz de um discurso de resistência e destaca as condições colonialista e pós-colonialista de Nossa América. O trabalho de Boal dialoga com o pensamento do cubano Roberto Fernández Retamar. A peça do brasileiro ressignifica o ponto de vista tradicional romântico dado a peça

original. Boal, como Retamar, frisa em seu texto que o colonizado não é uma besta, repugnante e horrenda, e sim, o colonizador que é um invasor monstruoso e asqueroso.

Em “Caliban – A tempestade de Augusto Boal”, Próspero representa a sangrenta e cruel invasão e dominação colonial europeia, Miranda e Fernando não se casam por amor e sim por uma questão de interesse econômico. Ariel representa o artista alienado, um mercenário a serviço de Próspero e Caliban é o escravo que não cede, e, muito menos, aceita a imposição de uma condição submissa pelo invasor. O contrário, Caliban, paulatinamente, desenvolve a consciência de que a reconquista dos meios culturais que legitimam o poder de Próspero, culminará na reconquista da terra. Ele, portanto, se organiza e executa sua revolta, e apesar de ser derrotado, a personagem não desiste e continua a resistir. Em síntese, Boal afirma que a natureza da relação de colonizador e colonizado é de dominação brutal, desvelando o horror do imperialismo em Nossa América. Assim, ele salienta, à vista de todos, a enorme dívida histórica dos colonizadores com nosso povo. Dessa maneira, vê-se as grandes marcas coloniais que os países de Nossa América carregam de sua história de dominação e inferiorização.

Além do trabalho de Augusto Boal, outra releitura importante da obra *A tempestade* no Brasil, é feita por Darcy Ribeiro, em “Utopia Selvagem”. Ribeiro escreve uma fábula fantástica que mostra as diferentes cores e culturas que formam uma sociedade que por tal característica miscigenatória está destinada à prosperidade. O autor concebe uma história alicerçada em um valor superior: a esperança. O que para outros pode ser considerado uma ingênua utopia, para Ribeiro, revela-se como um espaço de diferenças que experiencia a convivência de forma benéfica para vida de todos. Isto é, o autor defende a possibilidade de uma utopia selvagem. Em seu texto, Ribeiro retoma a discussão sobre os povos que formaram a sociedade brasileira, a relação entre eles e a importância da visão antropofágica de nossa construção. Em seu universo fragmentado, não há espaço para lamentação e tristeza, mas sim a apreciação da diversidade e dos benefícios desta para todos os povos.

Destaca-se em “Utopia Selvagem”, a existência de uma personagem chamada Caliban, o índio tupi. O nativo brasileiro Caliban e seu grupo remetem ao texto de Roberto Fernández Retamar, “Caliban e Outros Ensaios”. Como já comentado no Capítulo 2, o livro de Retamar retoma a personagem de Caliban, compreendendo-o como símbolo de resistência de Nossa América, nosso antepassado. Inclusive, vale ressaltar que o próprio Darcy Ribeiro, escreveu o prefácio do livro do escritor cubano em sua versão em língua portuguesa. Ribeiro compartilha a visão de Retamar, visão esta que se refere à necessidade de uma América Latina mais unida

e descolonizada, livre para simplesmente ser a consciência crítica de sua própria história. E, esse compromisso mútuo é por ele mesmo destacado no prefácio do livro de Retamar:

A obra ensaísta de Retamar, é, de fato – como a de todos nós que nos ocupamos em decifrar a América Latina, para transformá-la – um longo comentário à interpretação angustiada e lúcida de Bolívar, que ainda ressoa: - Quem somos nós? Não somos europeus, nem somos índios. Somos uma espécie intermediária... possuímos um mundo à parte, cercado de dilatados mares, novo...” (RIBEIRO, 2005, p. 5).

Ribeiro, portanto, revela a partir de sua narrativa ficcional, críticas as imagens dadas a nosso país, que podem ser estendidas à Nossa América como um todo, além de apontar e valorizar o traço antropofágico de nossa identidade. E, nesse contexto, o autor faz também referência clara ao Caliban de Shakespeare:

Em bocas e mentes europeias estas vozes de notícias nossas se confundem e se deturpam. Cariba vira Cariba, Caniba e Canibal. Com esta voz nos celebrizam em 1580, graças ao ensaio que assim versa: “São gentes que guardam vigorosamente viva as propriedades das virtudes naturais, únicas verdadeiramente vigorosas.” Mais ainda se consagra Canibal ao se converter em Caliban. Assim chamado, vive em 1612 um enredo tempestuoso no qual, ao ganhar voz e civilização, nosso avô se fode. Próspero: - É um mostrengo, nem forma humana o enobrece. Caliban: - Essa ilha minha, tu m’a roubastes. Próspero: - Ingrato, te dei fala e entendimento. Caliban: - Falar tua língua me ensinastes. Bom é só para te amaldiçoar. Com esta pronúncia espúria, os ditos Canibais ou Calibans fazem carreira variada (RIBEIRO, 2014, p. 26).

Na passagem anterior, Ribeiro aponta o texto de Montaigne, “Sobre os canibais”, publicado em 1580, discutindo a imagem europeia associada a nosso povo, eternizada na obra do ensaísta francês, projetando internacionalmente o rótulo de nossos antepassados de selvagens de virtudes naturais. Adiante, o brasileiro aponta a obra shakespeariana, *A tempestade*, publicada em 1612, que notabiliza a figura desse canibal ao transformá-lo em Caliban, o grande símbolo de nossa civilização, em suas palavras “nosso avô”. O apontamento de Ribeiro é significativo para a discussão proposta no presente estudo, pois desponta nosso inegável elo ancestral com a personagem. Por fim, o autor aponta a multiplicidades das versões e acepções de Canibais e Calibans pelo mundo, inclusive a do próprio brasileiro.

Ribeiro em “Utopia Selvagem” discute sobre a identidade do povo brasileiro, do povo de Nossa América, sobre quem somos. Ele afirma que somos um enigma muito mais complicado do que, por exemplo, afirma Rodó quando nos vincula a Ariel, associando nossa imagem a um intelectual dócil e servil. Na concepção de Ribeiro, somos a miscigenação,

construímo-nos na antropofagia, abraçando e moldando nossas raízes a nossa vontade. Nossa história e formação se iniciou há muito tempo: “Começa com a tenebrosa invasão civilizadora. Mil povos únicos, saídos virgem da mão do Criador, com suas mil caras e falas próprias, são dissolvidos no tacho com milhões de pituns, para fundar a Nova Roma multitudinária” (RIBEIRO, 2014, p. 27). Somos fruto do encontro de Caliban e Próspero e formamo-nos “como nações no meio dessa balbúrdia” (RIBEIRO, 2014, p. 27). Para Ribeiro, nosso povo se construiu em meio a esse encontro, e em tom livre de lamúria e melancolia, ele indaga seu leitor revelando esse ponto de vista: “Quem somos nós, se não somos europeus, nem somos índios, senão uma espécie intermediária, entre aborígenes e espanhóis?” (RIBEIRO, 2014, p. 27). E, como revela sua fábula, a convivência em um mundo repleto de diferenças, pode parecer utópica, mas precisa ser buscada e vivida.

Nossa América é complexa, repleta de ambivalências que despontam as características das sociedades contemporâneas. A releitura de Boal sobre a peça shakespeariana, o diálogo de Ribeiro com o Caliban shakespeariano, bem como a releitura dos outros autores de Nossa América salientados no capítulo anterior, compreendem releituras de resistência frente as tradicionais acepções hegemônicas dadas ao texto do bardo. Além disso, retornar a uma obra que foi instituída em um espaço textual privilegiado revela também a possibilidade de impulsionamento da discussão acerca da problemática da opressão a partir de nosso olhar (do dito colonizado, inferior, monstruoso) para além das fronteiras de Nossa América.

Assim sendo, Caliban não seria mais apenas a figura do colonizado de outrora. No presente estudo, a personagem é estendida e conduzida para o século XX afim de dialogar com o contexto brasileiro, e assim, portar-se como a representação de todos os oprimidos que viveram também nas terras brasileiras no tempo de Freire (e continuam aqui vivendo até hoje), sobretudo, os adultos analfabetos que não tiveram a chance de aprender a língua em sua modalidade escrita, e assim, atuar em todas as esferas da sociedade nas quais irrevogavelmente ela se faz presente e necessária em uma sociedade letrada. Calibans aos quais foram negados espaços, necessidades, educação, anseios, voz e voto, pois a sociedade os amordaça em uma condição de alteridade classificada como desonrosa e incapaz.

Nesse contexto desumano de concepção do analfabetismo como problema social e estigma pessoal, surge o método Paulo Freire. Foi um método elaborado em meio ao Brasil da possibilidade, em meio a possibilidade real de se permitir a geração de outros discursos, outros lugares de enunciação, o encontro, a troca ou simplesmente a tão necessária audição de outras vozes. Um método que não se tratava de dar voz a esse grupo de sujeitos, pois voz estes sujeitos

sempre tiveram, afinal a condição de analfabeto não pode ser associada erroneamente à condição de incapacidade. Há saberes, sobretudo, advindos da cultura popular que transcendem os saberes legitimados pelo sistema regular de ensino. Enfim, o aspecto substancial dessa discussão é a ausência de vontade política, políticas públicas, espaços e oportunidades para que esse grupo pudesse aprender e proferir sua própria palavra. Ou seja, para que os adultos analfabetos pudessem se fazerem ouvir, para que seu balbuciar, utilizando um termo de Leopoldo Zea, pudesse ser audível e transformador.

Berino em seu texto “Paulo Freire esteta: arte, fotografia e cinema”, discute a dimensão estética do pensamento pedagógico freiriano. O autor aponta que a realização estética é de suma importância e inerente à concepção de educação apresentada por Paulo Freire, salientando que o educador pernambucano: “referiu-se à educação como estética e o próprio educador como um artista” (BERINO, 2017, p. 183). Berino afirma que apesar de a dimensão estética do pensamento pedagógico freiriano não receber o mesmo destaque que sua dimensão política, a primeira se revela como parte também orgânica de sua leitura de mundo. Freire concebe a educação como arte, legitimada a partir do ato de conhecer. Dessa forma, tem-se uma experiência artística que une conhecimento e criação, pois “o desvelar de algo, aquilo que estudamos, resulta em algo novo, antes inexistente para quem só após a dedicação do estudo e da pesquisa tem a oportunidade de conhecer, de descobrir. É artístico no sentido da criação” (BERINO, 2017, p. 184).

Partindo do pressuposto estético evidenciado no parágrafo anterior acerca do pensamento freiriano e utilizando um termo próprio de Paulo Freire, há boniteza na apropriação da língua realizada pela personagem Caliban em *A tempestade*. Esse processo de aprendizagem calibanesco, de fato, possui uma inquestionável e importante dimensão política, mas também revela uma inegável realização estética. Caliban não assume a postura passiva diante da apresentação da língua, tomando-a como algo anteriormente desconhecido e agora sendo devidamente anunciado. Caliban se apropria do objeto apresentado, tomando-o para si. Ele transforma a língua em um elemento significativo para sua própria vida, recriando à sua maneira, e assim, nesse processo de inovação, ele se torna um “artista”. Nas palavras de Berino:

Só conheço exatamente aquilo que relaciono suas propriedades à minha existência, ou seja, que posso atribuir um sentido à sua presença no mundo. Conhecer é encontrar um lugar no mundo para o objeto do meu interesse de saber. Não o significado previamente determinado, que seria apenas constatado, mas um significado estabelecido pelo indivíduo que se apodera desse objeto. Conhecer o mundo, mais do que lançar um olhar de reconhecimento sobre sua composição já dada, é

tecer finalidades absolutamente originais para as criaturas humanas que nele vivem. Conhecer é fazer (re)existir o mundo (BERINO, 2017, p. 184).

Apesar do contexto e condições adversas que Caliban estava inserido em seu processo de aprendizagem, um quadro hostil de relação entre educando e educador, sua postura e apropriação desafiadora do ato de conhecer permitiu que o resultado dessa realização se revelasse como altamente significativo e plástico. De fato, o contexto de Caliban era o contexto do aprisionamento, tanto social e político quanto intelectual e artístico. Rebelar-se contra isso era desafiador e extremamente necessário. E assim, Caliban o fez.

Em paralelo, aproxima-se a esse cenário, a condição dos adultos analfabetos aos quais Paulo Freire se dirigia. Nos anos 60, a oferta educacional brasileira consistia em grande parte de concepções pedagógicas conservadoras. Além disso, havia o negligenciamento da oferta de educação para as camadas populares, sobretudo jovens e adultos que não puderam ter acesso aos estudos em idade própria. Por outro lado, apresentava-se a concepção de educação freiriana que propõe o rompimento com o conservadorismo pedagógico, expondo uma educação a partir de um ato de conhecer desafiador, convergindo com a diálogo proposto nesse estudo, um ato de conhecer de natureza calibanesca. Isto é, “o ato de conhecer é desafiador do que existe para transformá-lo, criando e recriando, e até revolucionariamente mudar as pessoas e o mundo” (BERINO, 2017, p. 185). Portanto, essa concepção freiriana do ato de conhecer é propriamente política e artística, de natureza calibanesca, à medida que, concomitantemente, politiza a arte (o objeto cognoscível) e estetiza a política, “dando vida” à arte, a partir da imagem do artista criador. Logo, diante de sua humanidade é, inerentemente, um sujeito político no e com o mundo.

O método freiriano expunha uma matriz própria. Tratava-se de uma matriz artística e política, de geração de sentido baseada em uma forma específica de colocar problemas em foco, problemáticas dos próprios educandos. Logo, o método desenvolvia uma espécie de intertextualidade com a vivência de seus participantes. E, por isso, é preciso atentar para o fato de que a experiência de Angicos em 1963, no Rio Grande do Norte, despertou o interesse do então presidente da República, João Goulart, para ampliar o uso do método a nível nacional, o que evidencia a compreensão do sentimento de temor que os Prósperos brasileiros tiveram de tal medida. Isto é, permitir que as vozes desses Calibans fossem projetadas, ouvidas, suas ideias escritas e anseios compartilhados não era uma opção viável, e sim uma ameaça ao *status quo* brasileiro alicerçado na condição de opressão desses sujeitos.

Após o trabalho realizado pelas equipes de alfabetizadores com a utilização do método junto aos grupos de alfabetizandos, era possível que estes sujeitos não fossem mais analfabetos e sim novos Calibans, criadores de discursos, iniciadores de diálogos e precursores de mudanças. A continuidade da experiência de alfabetização (afinal quarenta horas é muito pouco para se alcançar a proposta crítico-transformadora que compreende o método) e a implementação de políticas públicas nos espaços nos quais esses sujeitos viviam seriam o grande estopim para a formação de sujeitos com a possibilidade de projetarem sua própria palavra, de ler e escrever, de ler o mundo, de participarem das decisões de sua comunidade, de fazer seu balbúcio alto, compreensível e intimidador. Pois, a partir do conhecimento é possível o diálogo, a conscientização, a ação. Logo, é possível transformar o mundo a nossa volta. Há força na ação coletiva transformadora, mas para tal é preciso refletir, agir, mobilizar as pessoas e votar de forma coerente com nossos princípios e objetivos. Esse último aspecto, sobretudo, é fundamental para o contexto de desenvolvimento do método. Pois, João Goulart, em janeiro de 1964, ao abraçar o método Paulo Freire e torná-lo um programa nacional de alfabetização, aumentaria consideravelmente o número de eleitores do país.

Os movimentos sociais, as pressões em prol das Reformas de base, as iniciativas de campanhas de alfabetização populares e o método Paulo Freire surgem a partir da concepção de que é preciso a mobilização da sociedade civil para que haja a mudança da condição social e econômica do país. É a partir da participação consciente da sociedade que se pode alcançar a transformação social. E essa participação engloba a atuação política, o envolvimento na condição política do país, a tomada de consciência e de posturas claras e coerentes com o projeto de nação que se almeja construir, a discussão, a ação, o voto. E para tal empreitada, a condição do analfabeto era o primeiro estágio a ser problematizado. Pois, a condição do analfabeto não deveria ser compreendida como uma vergonha pessoal, chaga social e/ou motivo gerador da condição de pobreza desses sujeitos e de obstáculo para o desenvolvimento do país, e sim como o resultado da perpetuação de uma sociedade desigual e injusta. Sociedade construída aos moldes da escravidão, exclusão e negligência aos mais pobres desde o início de nossa colonização e que ainda carrega semelhanças com as estruturas sociais desse período:

Uma estrutura social que “não podia” privilegiar a educação escolarizada, estendendo conteúdos alienados e de concepção elitista, com “sistema” esfacelado de “aulas avulsas”, fecundada pela ideologia da interdição do corpo, que excluía da escola o negro, o índio e quase a totalidade de mulheres (sociedade patriarcal), gerou, inexoravelmente, um grande contingente de analfabetos. Isto porque uma sociedade dual (senhor x escravo), de economia “agrícola-exportadora-dependente” (economia colonial) não necessitava de educação primária, daí o

descaso por ela. Precisava, tão somente, organizar e manter a instrução superior para uma elite que se encarregaria da burocracia do Estado, com o fim de perpetuar seus interesses e cujo diploma referendava a posição social, política e econômica, a quem o possuía e a seus grupos de iguais. Garantiam-se, através da educação, as relações sociais de produção e, portanto, o modo de produção escravista e o analfabetismo (FREIRE, 1989, p. 57-58).

A citação anterior do livro “Analfabetismo no Brasil”, de Ana Maria de Araújo Freire desponha o contexto brasileiro de 1534 a 1850 e salienta o descaso intencional direcionado a educação desde o início da história de nosso país, além de apontar o uso da educação, em outras palavras, a ausência da promoção desta como uma ferramenta de manutenção das relações sociais de opressão que marcavam o país naquele tempo. A política de negligência intencional dada a educação durante anos de nossa história possibilitou a promoção do analfabetismo no país. E, o analfabetismo tinha sujeitos definidos para se congregarem: os negros, os indígenas, as mulheres, os mais pobres.

Um século depois, o analfabetismo tinha o mesmo perfil de sujeitos, o perfil da alteridade, mais especificamente, da exclusão da alteridade. Gerações de famílias descendentes dos negros, indígenas, imigrantes, sujeitos extremamente pobres que desempenhavam trabalhos braçais como seus ancestrais, trabalhando arduamente por muito pouco em péssimas condições de trabalho, sobretudo nas regiões rurais do país. Sujeitos que não poderiam ter acesso a um discurso dialógico-conscientizador-político, a uma educação crítico-libertadora, essa proposta pedagógica não poderia ser permitida. Esses discursos favorecem o surgimento de ações, de horizontes de transformação da realidade que esses sujeitos não podem vislumbrar, pois tal efeito se revela como uma clara ameaça aos interesses hegemônicos nacionais das elites brasileiras que há tempos regem o país e pretendem manter sua posição social, política e econômica advinda da opressão das camadas populares.

Em outras palavras, retomando o contexto brasileiro pré-golpe civil-militar, a alfabetização desses sujeitos analfabetos não poderia ser tolerada pelos Prósperos brasileiros, pois esta implicaria na potencialização de um instrumento de ação política coletiva: o voto. De fato, uma revolução pelo voto era uma real possibilidade naquele período. Logo, o programa nacional de educação precisava ser neutralizado. Assim, dá-se o golpe civil-militar de 64 e se extermina essa e outras ações chamadas de subversivas, eliminando-se com elas, o Brasil da possibilidade, para a implementação do Brasil ordem e progresso.

Segundo Galvão e Di Pierro, a condução dada a questão da alfabetização de adultos posterior ao golpe civil-militar difere largamente das ideias engajadas dos movimentos de educação e cultura popular, e do modelo Paulo Freire:

[...] a alfabetização de adultos cumpre as funções de adaptar o migrante rural ao mercado de trabalho e consumo urbanos e preparar a força de trabalho para o modelo de desenvolvimento concentrador de riquezas, ao mesmo tempo que serve às estratégias de controle social e legitimação político-ideológica do regime autoritário. No intuito de preservar a imagem externa do país, importava também reduzir as estatísticas de analfabetismo, mostrando à comunidade internacional que o Brasil estava “erradicando a vergonha nacional” (GALVÃO; DI PIERRO, 2013, p. 49).

Dessa maneira, compreende-se que as premissas seguidas após golpe civil-militar no Brasil não dialogavam com as bases de desenvolvimento do método Paulo Freire de alfabetização, com os anseios dos movimentos de educação e cultura popular naquele contexto político e econômico. Na verdade, o método freiriano projetava justamente um contradiscurso de ruptura com o preconceito e a subalternidade, além da desmistificação de estigmas e estereótipos associados à condição de analfabeto. O método percebia que o analfabeto era também um produtor de saberes e cultura, capaz de ter pensamentos complexos e produzir discursos significativos a partir de sua própria leitura de mundo. E assim, a postura desses sujeitos diante da alfabetização não deveria ser a de concebê-la como aspecto determinante de precondição, e sim, desenvolvê-la, como o Caliban shakespeariano fez em seu processo de aquisição da língua, em instrumento de luta por libertação, direitos, reconhecimento de existência e alteridade, promotor de diálogo, contradiscurso e mudanças.

De fato, Próspero se utilizou de sua língua, de sua cultura como ferramenta de dominação social. Caliban, por sua vez, desenvolveu sua própria forma de aquisição da língua, apropriando-se desta para se contrapor ao poder hegemônico que o subjugava. No Brasil, há muitos foi negada a possibilidade de aquisição da língua em sua modalidade escrita, sua apropriação e possibilidade de uso como ferramenta de contraposição a hegemonia, a partir do momento que não se permitiu o avanço da utilização do método Paulo Freire em 1964. Isto é, aos analfabetos de Freire ou aos novos Calibans não lhes foi permitida a possibilidade de aprender, de se apropriar da língua de forma própria, de transformá-la em instrumento de luta contra a dominação dos Prósperos nacionais.

Em síntese, o golpe civil-militar de 1964 foi uma derrota política, cultural, social e ideológica para a maior parte da população brasileira que almejava mudanças estruturais no país, dando início ao período da ditadura militar brasileira que se estendeu por longos vinte e

um anos. O episódio neutralizou as aspirações dos novos Calibans a seguir pelo caminho da apropriação e contraposição um vez trilhado por seu ancestral. Entretanto, mesmo diante do desfecho brasileiro em 1964 e da continuidade de sua condição de exploração e subjugação é preciso destacar que apesar de tudo isso, assim como o Caliban shakespeariano, os novos Calibans não foram irremediavelmente derrotados, pois não há derrota definitiva enquanto se continua a levantar e não se desiste da luta.

## CONCLUSÃO

A priori, relacionar a peça *A tempestade* de William Shakespeare a Paulo Freire e os sujeitos analfabetos brasileiros, grupo com o qual o pedagogo desenvolveu seu método de alfabetização, revela-se como uma escolha um tanto quanto inusitada. Entretanto, o estudo buscou esclarecer tal relação de forma coerente e objetiva, despontando uma pesquisa teórica convergente com o compromisso da ciência com seu conteúdo, relevância e contribuição para a sociedade e para a epistemologia dos campos de estudos discutidos.

A partir dos exemplos mencionados no presente estudo, vê-se que em momentos críticos de suas histórias, numerosos países de Nossa América e africanos retomam o texto shakespeariano, sobretudo a obra *A tempestade*. E, tal atitude não poderia ser mais congruente, afinal, Shakespeare é periférico, tanto quanto essas nações. É preciso se distanciar da apropriação canônica tradicional direcionada ao bardo, sobretudo a partir do século XIX. Shakespeare é um autor do povo, de caráter não hegemônico, também parte das culturas latino-americanas. Para compreender de fato Shakespeare é preciso transcender o tradicionalismo hegemônico que tende a aprisionar a amplitude de suas ideias e pensamentos, além de cercear diálogos coerentes e frutíferos de seus textos com o prisma epistemológico-cultural de nosso continente. Isso posto, Shakespeare é simplesmente, para aqueles que de fato conseguem enxergá-lo, parte do nosso universo periférico, parte de Nossa América, parte de nossa história, parte de nós.

Dessa forma, o presente estudo, retoma a peça shakespeariana, compreendendo o prisma latino-americano de apreciação do texto, concebendo Caliban como a personagem que projeta a voz de revolta e inconformidade do colonizado do período de expansão europeia iniciado no fim do século XV. Não obstante a isso, adiciona-se a essa visão, a compreensão de que Caliban continuou a existir nos séculos posteriores a sua vivência na ilha de Shakespeare. Compreende-se a personagem a partir de seu elo ancestral com sujeitos sociais no decorrer dos séculos que se seguiram após o encontro com Próspero. Assim sendo, o presente estudo, concebe Caliban como o antecessor de tantos outros oprimidos que povoam atualmente os mesmos países colonizados (países latino-americanos e africanos) em outrora por sujeitos como Próspero, sobretudo, nosso país, o Brasil.

A ilha de Shakespeare é também a Nossa América de José Martí, bem como, a Nicarágua de Rubén Darío, o Uruguai de Rodó, a Martinica de Aimé Césaire, a Moçambique de Rui Knopfli, a Cabo Verde, Guiné-Bissau, Angola e São Tomé e Príncipe vistas na obra de

Manuel Ferreira, a Barbados de George Lamming, a Cuba de Roberto Fernández Retamar e, inegavelmente, o Brasil de Assis, Ribeiro, Boal, e especialmente, no que tange ao presente estudo, o Brasil de Paulo Freire. Países e sujeitos que carregam ainda hoje as chagas de seu ancestral Caliban, as chagas de uma longa história de luta por liberdade, reconhecimento, visibilidade, direitos, seja de simplesmente existir, de respeito a sua cultura e a sua terra, de dizer a sua palavra e de despontar sua própria forma de ver e estar no mundo. Em suma, Caliban ainda vive na ilha, na Nossa América, por meio de seus descendentes, por meio de nós. Além de representar os oprimidos de outrora, Caliban representa os adultos analfabetos do início dos anos 60, que viveram em um contexto que não se difere em muitos aspectos das características do período colonial imperialista a que seus antepassados foram submetidos.

De fato, a nosso ver, a personagem Caliban carrega a simbologia que se refere à Nossa América. E, perante esse estudo, é o antecessor do analfabeto de Freire, aquele que resiste e sobrevive, apesar dos pesares de uma sociedade excludente que tenta constantemente invisibilizá-lo. Além disso, o estudo optou por uma análise que destaca o aspecto da língua, da apropriação da palavra, pois acredita em seu papel fundamental para a compreensão desses sujeitos analfabetos e de sua postura e luta por existência e libertação em um contexto que desponta sua opressão e invisibilização.

Caliban se apropria da língua de Próspero, redimensionado seu uso a seu modo. Isto é, por meio da aquisição da língua que Caliban ressignifica a compreensão de sua própria condição, construindo sua argumentação e crítica contra a postura de superioridade de Próspero e a condição de opressão que estava sujeitado. Esse aspecto detona mais do que o entendimento de sua condição, mas o início de um diálogo entre a alteridade e a mesmidade, uma contribuição significativa para o processo de luta por liberdade, reconhecimento, aceitação e visibilidade. O desenvolvimento do processo de compreensão de que seu sentimento de mundo, saberes e cultura não são inferiores aos do outro, apenas diferentes.

Dessa forma, compreende-se que não há apenas uma cultura, ou uma dita cultura hegemônica e outras subalternas. Como Próspero, Caliban também é um sujeito produtor de cultura, mesmo em sua condição de oprimido. Apesar de sua invisibilidade e da postura de Próspero em concebê-lo apenas capaz de debilmente consumir bens culturais. Vale ressaltar que Próspero considerava bens culturais apenas os seus próprios, desqualificando ao negligenciar, em sua posição de supremacia, toda a gama de saberes e cultura de Caliban. Próspero concebia Caliban como um sujeito projetado para consumir o que ele julgasse conveniente no intuito de servi-lo, os produtos culturais que ele reconhecia como tais. Para ele,

Caliban era como uma “tábula rasa”, tomando emprestado o conceito empirista de John Locke, não possuía conhecimentos e/ou cultura, tampouco capacidade de produzi-los.

Diante disso, torna-se inteligível relacionar a condição de Caliban e sua apropriação da língua com a condição dos analfabetos brasileiros, sobretudo, no início dos anos 60 em nosso país. Por certo, na sociedade brasileira do tempo, os analfabetos viviam uma degradante condição de invisibilidade e exclusão, em certa medida como a de Caliban. O Brasil se construía no caminho da industrialização e modernização, uma sociedade grafocêntrica, principalmente, nos grandes centros urbanos. Um país que almejava se projetar no chamado progresso e desenvolvimento ao lado dos países hegemônicos. Nesse contexto, sujeitos sem o domínio da escrita e da leitura não eram reconhecidos como cidadãos, possuidores e produtores de saberes e cultura, simplesmente eram pessoas negligenciadas, invisibilizadas pela sociedade moderna em ascensão. Por outro lado, esses eram sujeitos que precisavam ser reconhecidos e respeitados em suas particularidades e formas de sentir o mundo, além disso, tinham o direito e a necessidade de serem também contemplados nas pautas de políticas públicas e práticas pedagógicas nacionais. Nesse contexto, há um acalorar das atuações e agendas dos movimentos de educação e cultura popular, no qual surge a figura de Paulo Freire como um dos maiores porta-vozes de uma pedagogia que concebia o sujeito analfabeto não como um ser desprovido de cultura e saberes, e sim reconhecendo-o como ser possuidor de saberes próprios e produtor de cultura popular. Saberes e cultura populares compreendidos como pontos precedentes e contribuidores para aprendizagem de outros e novos saberes, dentre eles, por exemplo, os ditos conhecimentos formais da cultura erudita.

Há um diálogo possível entre Caliban e os adultos analfabetos brasileiros, ou como o estudo os identifica os novos Calibans, que se articula por meio da apropriação da língua e suas condições como sujeitos. Isto é, Caliban se apropria da língua ressignificando a compreensão de sua própria condição, bem como propõe, no caso brasileiro de apropriação da língua especificamente em sua modalidade escrita, o método Paulo Freire de alfabetização de adultos. Isso posto, é preciso ratificar que o método freiriano está fundamentado em uma filosofia de educação que dispõe de uma concepção de mundo e em uma teoria do conhecimento que não desponta simplesmente a aprendizagem da língua para sua comunicação. Logo, o método Paulo Freire faz parte de uma antropologia epistemológica que possui uma concepção de mundo e uma teoria do conhecimento que se mostram coerentes com os princípios antropológicos e filosóficos aos quais se relacionam. Em outras palavras, o método é parte integrante de uma concepção de mundo que compreende o ser humano como um sujeito que está sendo, ou seja,

um sujeito inacabado, incompleto e inconcluso. A concepção de mundo freiriana compreende uma teoria do conhecimento que se baseia no diálogo para conduzir esse sujeito em sua existência na incompletude. Por último, tem-se o método, que possui um universo prático com suas diferentes faces e momentos, manifestando de forma coerente a concepção de mundo e a teoria do conhecimento que se ampara.

Diante disso, Caliban é, utilizando mais uma vez as palavras de Darcy Ribeiro, “nosso avô” (RIBEIRO, 2014, p. 26), ancestral dos analfabetos brasileiros, dos oprimidos de Paulo Freire e de todos os invisibilizados das terras de Nossa América. Nesse âmbito simbólico, Caliban não é apenas uma personagem de uma famosa peça shakespeariana, e sim, uma expressão legítima para se repensar a história cultural, socioeconômica e política de Nossa América. Caliban é símbolo de rebeldia frente a supremacia europeia e, posteriormente, norteamericana em nossas terras, em nossa história, em nossas vidas. Não obstante a isso, símbolo para se pensar nosso processo histórico, político e social, além de nossa natureza mimética<sup>47</sup>, utilizando um termo de João Cezar de Castro Rocha, de conceber a nós mesmo através da figura do outro. Além disso, Caliban, possibilita o refletir sobre nossa condição de invisibilização e opressão em nossas próprias terras, substancialmente, no que tange ao presente estudo, a condição dos novos Calibans oprimidos, os analfabetos brasileiros e o valor da língua para esses sujeitos.

O estudo buscou realizar uma reflexão a respeito da personagem Caliban em diálogo com a Nossa América, estendendo sua presença sobretudo, em nosso país, em meio a nosso povo, seus descendentes nacionais, representados na figura dos analfabetos brasileiros que Paulo Freire encontrou e com quem conviveu no Brasil na década de 60 (pré-golpe civil-militar). A natureza calibanesca de nossa história revigora nosso caminho, nossas terras e a nós mesmos. Somos povo de resistência, rebeldia e luta. O abandono social fez desses analfabetos assim como de grande parte oprimida do povo brasileiro: novos Calibans, orgulhosos de nossa história. Calibans que desde a formação sócio-política de Nossa América foram explorados exponencialmente, nas palavras de João Cezar de Castro Rocha:

---

47 Segundo o autor João Cezar de Castro Rocha: “As colônias ibéricas desenvolveram maneiras de se apropriar do repertório europeu, reciclando-o através de uma verdadeira *ars combinatoria* de graus variados de complexidade, de modo a incorporar os múltiplos elementos de uma composição estruturalmente heterodoxa. Aqui temos a tradução mais completa do desafio da mímesis” (ROCHA, 2019, 158-159).

Texto original: “The Iberian colonies developed ways of appropriating the European repertoire, recycling it via a true *ars combinatoria* of varying degrees of complexity, so as to incorporate the multiple elements of a structurally unorthodox composition. Here we have the most complete translation of the challenge of mimesis” (ROCHA, 2019, 158-159).

A formação social latino-americana teve como fundamento a exploração sistemática de uma parcela expressiva do povo que denomino o “outro outro”. Trata-se do negro escravizado, do indígena submetido a condições desumanas, do mestiço condenado como se fosse um teimoso Caliban. O primeiro que lhes foi tirado foi a dignidade, por meio da negação dos direitos mais elementares. Por último, a eles foi atribuída uma inferioridade étnica “cientificamente” demonstrada. Forjou-se a imagens de um “outro outro” que se busca “invisível”, pois olhá-lo de frente levaria à descoberta de um indesejável duplo mimético (ROCHA, 2019, p. 320-321).

O reconhecimento e harmonia entre alteridades não fez parte da formação social de Nossa América. Nossas terras foram os espaços onde o diálogo e o respeito recíproco não se desenvolveram. Desde os tempos coloniais à segunda metade do século XX, marco temporal do estudo, mas também em pleno século XXI, há inúmeros grupos de sujeitos que vivem um processo de invisibilização social, concebidos como inferiores e considerados desprovidos de cultura e saberes próprios. Essa invisibilização, como afirma Rocha, não é um simples apagamento, em suas próprias palavras: “O ‘outro outro’ goza de certo nível de representação, encontra-se fisicamente próximo, mas é mantido a uma distância ainda mais segura, já que, em virtude dessa mesma proximidade disciplinada, ficam dificultadas as condições de resistência e revolta” (ROCHA, 2019, p. 335). É justamente por esse objetivo de conter e dificultar as condições de resistência e revolta que se compreende nitidamente a razão pela qual o desenvolvimento do método Paulo Freire de alfabetização de adultos foi concebido como uma ameaça pelas elites brasileiras da época. Pois, de fato, nos anos de 1950 a 1964, notabilizaram-se questionamentos sobre as condições dos brasileiros, a participação do povo na história do país e de sua cultura, movimentos de cultura popular que clamavam por um projeto político de distanciamento da dominação do capital frente ao trabalho, a possibilidade de transformação das relações de poder e a ênfase em um pensar de um projeto de nação concebido pelas mãos do povo.

Por certo, o método Paulo Freire convergia com essas demandas populares e com os princípios dos trabalhos de uma cultura popular, como afirma Fávero: “a alfabetização dentro do trabalho de cultura popular não constitui um fim em si mesma mas se traduz com o objetivo de despertar a consciência do povo e, portanto, servindo como meio e instrumento de sua politização” (FÁVERO, 1983, p. 25). Por tal possibilidade de transformação estrutural das relações socioeconômicas e políticas vigentes no país, qualquer movimento, política pública, programa, práticas e métodos educacionais que dialogavam com essa vertente libertária deveriam ser extirpados de nosso país. E assim o foi. O país da possibilidade, como outrora fora a Inglaterra elisabetana, distanciou-se do caminho para a construção de um projeto de nação

inclusivo e transformador. Assim, movimentos sociais foram categorizados como ilegais, políticas públicas neutralizadas, programas sociais excluídos, práticas e métodos educacionais rotulados como subversivos e seus porta-vozes cassados e presos. Começava a Ditadura civil-militar no Brasil em 1964, e com ela se paralisavam as possibilidades de mudanças estruturais no país, e acima de tudo, suspendiam-se as possibilidades de transformações necessárias na vida de tantos Calibans brasileiros.

Contudo, são esses aspectos discutidos nos parágrafos anteriores, inegavelmente de suma importância na história e construção de nosso país e, conseqüentemente, também parte inerente de Nossa América que o estudo busca discutir, enfatizar e problematizar. Por último, mas não menos importante, o estudo também pretende corroborar para o despir de pré-julgamentos e inflexibilidades no espaço acadêmico, principalmente, no que tange às recepções de produções científicas de origem hegemônica e não hegemônica. Posturas não suscetíveis à tolerância à divergência no espaço acadêmico devem ser desincentivadas, pois pesquisas que objetivam persistir no caminho da manutenção de antigos hábitos, na dita supremacia da tradição e da assunção inquestionável de paradigmas, simplesmente se revelam como intransigentes e estapafúrdias. Por isso, a presente dissertação pretende promover a provocação, a discussão, o debate, o escambo de ideias e a compreensão de que o sentimento de mundo e as produções de origem não hegemônica são relevantes, necessários, válidos e capazes. Pesquisar, discutir e produzir, assim como o estudo de determinadas temáticas e autores não devem ser privilégios de nenhum espaço, tempo ou sujeito.

Há a necessidade constante do desenvolvimento de um pensar a partir do olhar não hegemônico que segue estratégias culturais advindas de nossos contextos. De fato, tal ponto não nos distancia de nossa natureza mimética como defende João Cezar de Castro Rocha, mas permite como o autor afirma em sua concepção de *to imitate*: “principalmente pela cópia, um artista pode encontrar sua voz”<sup>48</sup> (ROCHA, 2019, p. 158). E, dessa forma, é possível imaginar e conceber novas interpretações, relações e desdobramentos, impensados em naturezas hegemônicas. Não obstante a isso, dando continuidade ao pensamento do autor brasileiro, é desse modo que se inventa (do inglês *to invent*), a partir de elementos existentes recombinaos em novos arranjos e relações que nunca haviam sido exploradas, compreendendo

---

48 Texto original: “mainly by copying, na artist may find her voice” (ROCHA, 2019, p. 157).

profundamente a tradição e incorporando-a, mas também reciclando-a para que se possa promover novos sentidos a esses conhecidos contextos (ROCHA, 2019, p. 165)

William Shakespeare e suas peças, bem como Paulo Freire e seu método de alfabetização são temas de inúmeras pesquisas e trabalhos. No entanto, tal aspecto não minimiza a possibilidade da construção de novos sentidos e interpretações de suas obras, sobretudo a partir do prisma não hegemônico, afinal por nossa natureza mimética estamos sempre preparados a “inventar”. Assim, o comprometimento e a seriedade da pesquisa científica, a coerência interpretativa e de análises, e considerações propostas não podem ser menosprezados e/ou negligenciados em razão de sua natureza não hegemônica e/ou devido a proposição de um caminho que seja de rompimento a um dado paradigma ou a tradição acadêmica. Pelo contrário, tais contribuições devem ser compreendidas como oportunidades. São oportunidades de novos olhares, de novos caminhos frutíferos, de se alcançar o inédito, como também de promover transformações e/ou recomeços. Afinal, o próprio William Shakespeare não era um exemplo de autor original, pelo contrário, sua genialidade reside justamente em sua capacidade de complexificação das fontes, um traço um tanto quanto não hegemônico do autor, nas palavras de João Cezar de Castro Rocha: “as culturas shakespearianas são capazes de superar o preconceito da originalidade em favor do engajamento ativo com a complexidade”<sup>49</sup> (ROCHA, 2019, p. 165). Então, a contribuição do estudo para tal tarefa já se revela como uma imensa realização.

---

49 Texto original: “Shakespearean cultures are able to overcome the prejudice of originality in favor of an active engagement with complexity” (ROCHA, 2019, p. 165).

## REFERÊNCIAS

- ALMOND, M. **O livro de ouro das Revoluções**. Gilson Batista. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. e ALVES, N. (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ANDRADE, C. D. D. **Sentimento do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ASSIS, M. D. A semana. In: \_\_\_\_\_ **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, v. III, 1994. p. 337-339. Disponível em: <[http://machado.mec.gov.br/obra-completa-lista/item/download/45\\_ea040963b104e779a661f26690195654](http://machado.mec.gov.br/obra-completa-lista/item/download/45_ea040963b104e779a661f26690195654)>. Acesso em: 31 Dezembro 2019. Publicado originalmente na Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, de 24/04/1892 a 11/11/1900.
- ASSIS, M. D. Analfabetismo. In: \_\_\_\_\_ **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 10-11. Disponível em: <[http://machado.mec.gov.br/obra-completa-lista/item/download/54\\_0f67daf8859721f5a06d7b380278f912](http://machado.mec.gov.br/obra-completa-lista/item/download/54_0f67daf8859721f5a06d7b380278f912)>. Acesso em: 2 Janeiro 2020. Publicado originalmente na Ilustração Brasileira, Rio de Janeiro, de 01/07/1876 a 01/01/1878.
- ASSIS, M. D. No alto. In: \_\_\_\_\_ **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, v. III, 1994. p. 26-27. Disponível em: <[http://machado.mec.gov.br/obra-completa-lista/item/download/35\\_9d0bb1ba15355a7d94bf60884c45f621](http://machado.mec.gov.br/obra-completa-lista/item/download/35_9d0bb1ba15355a7d94bf60884c45f621)>. Acesso em: 5 Janeiro 2020. Publicado originalmente em Poesias Completas, Rio de Janeiro: Garnier, 1901.
- ASSIS, M. D. Singular ocorrência. In: \_\_\_\_\_ **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 18-23. Disponível em: <[http://machado.mec.gov.br/obra-completa-lista/item/download/28\\_b10fd1f9a75bcaa4573e55e677660131](http://machado.mec.gov.br/obra-completa-lista/item/download/28_b10fd1f9a75bcaa4573e55e677660131)>. Acesso em: 2 Janeiro 2020. Publicado originalmente pela Editora Garnier, Rio de Janeiro, 1884.
- AUERBACH, E. **Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental**. Vários tradutores. 5ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BANDEIRA, M. **O governo João Goulart: As lutas sociais no Brasil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- BERINO, A. **Paulo Freire esteta: arte, fotografia e cinema**. e-Mosaicos, v. 6, p. 182-192, 2017.
- BERINO, A. **Para ser um ser no mundo: A humanização é uma poética em Paulo Freire**. Teias (Rio de Janeiro), v. 19, p. 329-339, 2018.
- BOAL, A. **A tempestade e As mulheres de Atenas**. Lisboa: Plátano, 1979.
- BOMENY, H. Na presidência da República > O sentido político da educação de Jango. **Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)**, 2017. Disponível em: [https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/O\\_sentido\\_politico\\_da\\_educacao\\_de\\_Jango](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/O_sentido_politico_da_educacao_de_Jango). Acesso em: 22 Dezembro 2019.
- BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. Decreto-lei nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881. Reforma a legislação eleitoral. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, parte 1, p. 1, v.1, 1881.

BRASIL. Decreto-lei nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 22 jan. 1964.

BRASIL Decreto nº 53.886, de 14 de Abril de 1964. Revoga o Decreto n. 53.465, de 21 de janeiro de 1964, que instituiu o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3313, 14 abr. 1964.

BRYSON, B. **Shakespeare: o mundo é um palco**. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CÉSAIRE, A. **A tempest**. Richard Miller. New York: Ubu Repertory Theater Publications, 1992.

CIPINIUK, T. A. **Analfabeto: problema social e desonra social**. Niterói: Editora da UFF, 2014.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. Educação pelo diálogo e para o diálogo: O Programa Nacional de Alfabetização no Rio de Janeiro. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 1., 2000, Évora. **Anais [...]** Évora, PT: Universidade de Évora, 2000.

D'AGUIAR, R. F. Sobre os canibais. In: MONTAIGNE, M. **Os ensaios: uma seleção**. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 139-140.

DARÍO, R. El Triunfo de Calibán (1898). **Revista Iberoamericana**, v. LXIV, n. 184-185, p. 451-455, Julho-Dezembro 1998.

DUDALSKI, S. S.; GOMES, M. D.-L. Caliban reescrito: a figura do oprimido em *A tempestade*, de Augusto Boal. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 14, n. 21, p. 169-189, 2012.

FÁVERO, O.(org.). **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, J. O governo Goulart e o golpe civil-militar de 1964. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. D. A. N. (orgs.). **O Brasil republicano: O tempo de experiência democrática - da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 3, 2003. p. 343-404.

FERREIRA, J.; DELGADO, L. D. A. N. (orgs.). **O Brasil republicano: O tempo de experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe de civil-militar de 1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65ª ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as CATARINAS (Paraguaçu), FILIPINAS, MADALENAS, ANAS, GENEBRAS, APOLÔNIAS e GRÁCIAS até os SEVERINOS**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: INEP, 1989.

FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire: uma história de vida**. 2ª ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, A. M. A. Notas. In: FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57ª ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65ª ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, L. C. D. Paulo Freire: nova tentativa inclui manipulação de José de Anchieta. **Avaliação educacional - Blog do Freitas**, 2019. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2019/05/29/paulo-freire-nova-tentativa-inclui-manipulacao-de-jose-de-anchieta/>>. Acesso em: 22 maio 2019.

GADOTTI, M. **40 olhares sobre os 40 anos da pedagogia do oprimido**. 2ª ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

GALVÃO, A. M. D. O.; PIERRO, M. C. D. **Preconceito contra analfabeto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

GREENBLATT, S. **Como Shakespeare se tornou Shakespeare**. Tradução de Donaldson M. Garschagen e Renata Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GREENBLATT, S. Stephen Greenblatt on Shakespeare's debt to Montaigne. **The telegraph**, Londres, 7 Junho 2014. Disponível em: <<https://www.telegraph.co.uk/culture/books/10877821/Stephen-Greenblatt-on-Shakespeares-debt-to-Montaigne.html>>. Acesso em: 28 Maio 2019.

HADDAD, S. **O educador: Um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Todavia, 2019.

HELIODORA, B. Introdução. In: SHAKESPEARE, W. **William Shakespeare: teatro completo**. Tradução de Barbara Heliodora. 1ª. ed. São Paulo: Editora Nova Aguilar, v. II (Comédias e romances), 2016. p. 1349-1352

HELIODORA, B. **O homem político em Shakespeare**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

HELIODORA, B. **Por que ler Shakespeare**. São Paulo: Globo, 2008.

HOBSBAWM, E. J. **Era dos extremos: O breve século XX : 1914 - 1991**. Marcos Santarrita. 2ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLLANDA, C. B. D. **A bordo do Rui Barbosa**. São Paulo: Palavra e Imagem, 1981.

HONAN, P. **Shakespeare: uma vida**. Tradução de Sonia Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

- HUGO, V. **William Shakespeare**. Renata Cordeiro e Paulo Schmidt. Londrina: Campanário, 2000. 328 p.
- IANNI, O. Apresentação. In: RODÓ, J. E. **Ariel**. Denise Bottmann. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1991.
- KNOPFLI, Rui. A Ilha de Próspero. Roteiro privado da Ilha de Moçambique. In: **Memória consentida**. Lisboa: Casa da Moeda, 1982.
- LAMMING, G. **The pleasures of exile**. Michigan: The University of Michigan Press, 1992.
- LEÃO, L. D. C.; SANTOS, M. S. D. (orgs.). **Shakespeare: sua época e sua obra**. Curitiba, PR-Beatrice, 2008.
- LÉVINAS, E. **O humanismo do outro homem**. Guilherme João de Freitas Teixeira. 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- LYRA, C. **As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira em educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MANNONI, O. **Prospero and Caliban: The Psychology of Colonization**. Pamela Powesland. Michigan: The University of Michigan Press, 1990.
- MÁRQUEZ, Gabriel García. A solidão da América latina. In: **Eu não vim fazer um discurso**. Rio de Janeiro: Record, 2011. p. 22-28.
- MARTÍ, J. **Nossa América**. Maria Auxiliadora César; Dionísio Lázaro Poey Baró e Pablo José Saínz Fuentes. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.
- MARTINS, M. A. P. **Visões e identidades brasileiras de Shakespeare**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- MASON, P. Foreword. In: MANNONI, O. **Prospero and Caliban: The psychology of colonization**. Pamela Powesland. Michigan: The University of Michigan Press, 1990.
- MELLANDER, G. A.; MELLANDER, N. M. **Charles Edward Magoon: The Panama Years**. Río Piedras, Puerto Rico: Editorial Plaza Mayor, 1999.
- MENDONÇA, N. A. D. **Pedagogia da humanização: a pedagogia humanista de Paulo Freire**. São Paulo: Paulus, 2008.
- MILTÃO, S. C. N. et al. **A atualidade de Paulo Freire frente aos desafios do século XXI**. Curitiba: CRV, 2015.
- MONATAIGNE, M. D. *Sobre os canibais*. In: \_\_\_\_\_. **Os ensaios: uma seleção**. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 139-157.
- MONTENEGRO, A. T. Ligas camponesas e sindicatos rurais em tempo de revolução. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. D. A. N. **O Brasil republicano: O tempo da experiência democrática - da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 3, 2003. p. 241-271.
- NIETZSCHE, F. W. **Humano, demasiado humano: Um livro para espíritos livres**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PARKER, G. **Imprudent king**: A new life of Philip II. New Haven; London: Yale University Press, 2014.

PAULO Freire. Direção: Moacir de Oliveira. Brasil, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jzUgb75GgpE>> Acesso em: 20 ago 2019.

PAULO Freire Contemporâneo. Direção: Moacir Gadotti. Brasil, 2007. Disponível em: Produção: < <https://www.youtube.com/watch?v=5y9KMq6G818>> Acesso em: 15 jun 2019.

PESSOAL, do Despertar. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399350/pessoal-do-despertar>>. Acesso em: 23 de Jul. 2019. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7. Acesso em: 23 de Julho de 2019.

RETAMAR, R. F. **Caliban e outros ensaios**. Maria Elena Matte Hiriart e Emir Sader. São Paulo: Busca Vida, 1988.

RETAMAR, R. F. **Todo Caliban**. Bogotá, Colômbia: ILSA, 2005.

RIBEIRO, D. Prefácio. In: RETAMAR, R. F. **Caliban e outros ensaios**. Maria Elena Matte Hiriart e Emir Sader. São Paulo: Busca Vida, 1988.

RIBEIRO, D. **Utopia selvagem**: saudades da inocência perdida: uma fábula. 6<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Global, 2014.

ROCHA, J. C. D. C. **Culturas shakespearianas**: teoria mimética e os desafios da mimesis em circunstâncias não hegemônicas. São Paulo: É Realizações, 2017. 436 p.

ROCHA, J. C. D. C. O analfabetismo ideológico. **Veja**, n. 2619, 25 Janeiro 2019. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/educacao/o-analfabetismo-ideologico/>>. Acesso em: 28 Dezembro 2019.

ROCHA, J. C. D. C. The Poetics of Emulation in a Latin American Context: Towards a New Theoretical Framework. In: MANDER, J.; MIDGLEY, D.; BEAULE, C. D. **Transnational perspectives on the conquest and colonization of Latin America**. Tradução de Flora Thomson-Deveaux. New York: Routledge, 2020. p. 156-167.

ROCHA, R. F. D. O jogo político na Era dos Tudors: Absolutismo e Reforma. In: LEÃO, L. D. C.; SANTOS, M. S. D. **Shakespeare, sua época e sua obra**. Curitiba: Beatrice, 2008. p. 35-64.

RODÓ, J. E. **Ariel**. Denise Bottmann. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

SANTOS, Boaventura S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, M. S. D. O teatro elisabetano. In: NUÑEZ, C. **O teatro através da história**. Rio de Janeiro: CCBB, Entourage, v. I, 1994. p. 69-97.

SHAKESPEARE, W. A Tempestade. In: SHAKESPEARE, W. **William Shakespeare: teatro completo**. Barbara Heliodora. São Paulo: Editora Nova Aguilar, v. II (Comédias e romances), 2016. p. 1349-1437.

SMITH, C. B. A vida de William Shakespeare. In: LEÃO, L. D. C.; SANTOS, M. S. D. **Shakespeare, sua época e sua obra**. Curitiba: Beatrice, 2008. p. 19-34.

SPURGEON, C. **A imagística de Shakespeare**. Barbara Heliodora. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SYRETT, H. C. (org.). **Documentos históricos dos Estados Unidos**. São Paulo: Cultrix, 1988.

THE TEMPEST. Direção: Percy Stow. Roteiro: Langford Reed. Reino Unido: Clarendon Film Company, 1908. (12 min.). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=EtKJ\\_W0iHMk](https://www.youtube.com/watch?v=EtKJ_W0iHMk). Acesso em: 6 out. 2019.

TURATTI, R. A. **Os espelhos da América: Identidade Cultural Hispano-Americana em Releituras de *A tempestade***, de William Shakespeare. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

WEFFORT, F. C. Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade). In: FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

ZEA, L. **Discurso desde a marginalização e a bárbarie seguido de A filosofia latino-americana como filosofia pura e simplesmente**. Tradução de Luis Gonzalo Acosta Espejo; Maurício Delamaro e Francisco Alcidez Candia Quintana. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

XIQUEXIQUE. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/indole/>. Acesso em: 20/11/2019