UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO : EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E PSICOLOGIA

LINHA DE PESQUISA: ORALIDADE, ALFABETIZAÇÃO, MULTILETRAMENTOS E ARTE

O TEATRO NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

DOUTORADO

SÉRGIO LUIS AUDI

ORIENTADOR: Profa. Dra. ROSA IAVELBERG

SÃO PAULO

JULHO DE 2021

SÉRGIO LUIS AUDI

O TEATRO NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Versão Original

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação

Área de concentração : Educação, Linguagem e Psicologia

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Iavelberg

São Paulo

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para finsde estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a) Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Audi, Sérgio Luis
At
O TEATRO NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO

EMANCIPADORA / Sérgio Luis Audi; orientadora Rosa Iavelberg. -- São Paulo, 2021.

203 p.

1. educação. 2. teatro. 3. emancipação. 4. liberdade. 5. arte educação. I. Iavelberg, Rosa , orient. II. Título.

RESUMO

Esta pesquisa procura traçar um suporte teórico para apoiar o protagonismo da arte no processo de conhecimento e de emancipação do sujeito, entendendo a arte como objeto de conhecimento e como processo de conhecimento. Fechando seu foco na linguagem artística do teatro, procura levantar um horizonte de raciocínio e de pesquisa possível para práticas pedagógicas emancipatórias. Para isso, parte da concepção de liberdade e emancipação desenvolvida por Karl Marx, através do conceito de autoconformação do ser pela sua atividade prática e da historicidade da subjetividade humana. Nesta esteira, desenvolve, com bases em Lev Vigotski e Mikhail Bahktin, a importância da linguagem e do processo de significação na formação do sujeito, bem como seus processos e dinâmicas. A pesquisa também se nutre da psicanálise, abordando os mecanismos do inconsciente nas relações do desejo com a linguagem. Aborda também os encenadores pedagogos do século XX, o movimento teatral de São Paulo e a experiência artística do pesquisador como demonstração da concretização de epistemologias e pedagogias dentro da prática teatral. Aponta como a prática artística pode abrir caminhos para emancipação na ampliação dos horizontes do possível, na possibilidade do sujeito assumir o protagonismo da própria narrativa.

Palavras-chave: Educação. Teatro. Emancipação. Liberdade. Arte educação

ABSTRACT

This research seeks to provide a theoretical support to the protagonism of art in the process of knowledge and emancipation, understanding art as an object of knowledge and as a process of knowledge. Focusing on theatre language, seeks a possible reasoning and research for emancipatory pedagogical practices. Starts by the conception of freedom and emancipation developed by Karl Marx, through the concept of self-formation by practical activity and the historicity of human subjectivity. Also develops, based on Lev Vigotski and Mikhail Bahktin, the importance of the language and the process of meaning in the formation of the subject. The research also it based on psychoanalysis, approaching the mechanisms of the unconscious at the relationship of desire with lalguage. It also approach theatre artists from the XX century, the theatrical movement of São Paulo and the artistic experience of the researcher as a demonstration of epistemologies within theatrical practice. It states how artistic practice can open paths for emancipation, and the subject's possibility be protagonist of its own narrative.

Key words: Education. Theatre. Emancipation. Freedom. Art education

AGRADECIMENTOS

A Ademir Audi (in memoriam) e Clélia Audi, responsáveis por tudo o que sou e serei, concepção, origem e fundamento do meu ser.

A Rosa Iavelberg, pela orientação precisa, generosa e sempre disposta e atenta. E também pela sua contribuição inestimável ao campo da arte/educação, sem a qual o alcance deste trabalho seria muito limitado.

A Jennifer Glass, pela paciência, compreensão, interlocução e amor que me impulsionaram a seguir adiante.

A Ana e Vera Cotrim, responsáveis pela minha verdadeira formação intelectual e humanista, pelo diálogo interminável, paciente e interessado nas questões da vida e do mundo.

SUMÁRIO

pg
INTRODUÇÃO 10

1. UM PASSEIO PELA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO OCIDENTAL 13
A cultura é a mediação entre o ser humano e o mundo 14
Aristóteles, as ciências, a filosofia e a arte 14
As artes e o saber da experiência 17

1.1 O Renascimento e a aurora da racionalidade moderna 19
A urbe como berço do novo 25
A Renascença e a educação 27

1.2 O Iluminismo e a Revolução Francesa:
o primado da razão e a ascensão do humanismo 33
Contradição jusnaturalista: homem naturalmente livre mas teleologicamente social 33
A enciclopédia 35
A fetichização do pensamento matemático 35
Escola pública 36
Rousseau 38
A revolução francesa e a educação 40
Iluminismo e colonialismo 42

1.3 A Arte/Educação e as perspectivas de liberdade nas primeiras décadas do século XX: a importância da experiência 43
Do homem racional ao jogo simbólico 43
Lowenfeld 48
Read e Dewey 50
Dewey, a experiência e a democracia 51
Democracia e diferença 54
Anísio Teixeira 57

1.4 A contemporaneidade, a herança cultural e o etnocentrismo 59
Uma perspectiva da arte/educação hoje: o anticolonialismo 59

2. LIBERDADE, EMANCIPAÇÃO, EDUCAÇÃO, ARTE, CRIAÇÃO : BALIZAS TEÓRICAS PARA UMA REFLEXÃO 64

2.1 O Ser e a Arte 64
Ontologia marxiana 64
O ser social 67

Paixão 67
A linguagem como produto social humano 69
Bakhtin : Dialogia 70
O desejo como motor da autoconformação 74
Sociabilidade e natureza 76
Multiplicidade e liberdade 80
Fruição 82

2.2 – A Importância da Linguagem e do Processo de Significação 89
Vigotski: Autodeterminação e Drama 89
A zona de desenvolvimento proximal 94
A defesa da escola por Vigotski 94

2.3 - O Problema da Liberdade e da Emancipação : A Possível Autonomia 96
Identificação, imitação e alienação 99
A educação e sua função superegóica 104
A arte como uma porta para a experiência da autonomia 105

3. TEATRO: ARTE DA RELAÇÃO E DA EXPERIÊNCIA 109
Aristóteles e a catarse 110
A Comédia Romana: o jogo cênico como conteúdo e objetivo final 116
Em defesa de Aristóteles: o poder da narrativa 119
Eisner e o envolvimento emocional no ato de aprender 120
O teatro e a educação iluminista 122
O teatro como veículo da Revolução Soviética de 1917 123
Dançar é revolucionário 126
A corporeidade 127

4 - A EPISTEMOLOGIA E A PEDAGOGIA DA CENA 133
Pergunta fundamental de uma epistemologia: o que é o real? 133
4.1. Os Encenadores Pedagogos e a Pedagogia da Cena 133
Stanislávski 134
Meierhold 142
Síntese wagneriana das artes 145
Descontinuidade 147
Grotesco 148
Biomecânica 150
Ricardo III não estreará 153
Augusto Boal 154
O teatro-fórum 159
Bertolt Brecht 161

Jerzy Grotowski 163
Antonin Artaud 165

5. A EXPERIÊNCIA DO TEATRO 167
Os grupos de São Paulo e suas pedagogias 169
Estopô balaio 171
Redimunho 171
Engenho Teatral 172
Ocamorana 173
Companhia do Latão 173
Gto Garoa 174
CTO Rio 174
Cia. São Jorge de Variedades 175
Cia Nova Dança 4 175
Cia. Fábrica São Paulo 176
Cia. De Teatro Balagan 176
Te-Ato Oficina Uzyna Uzona 177
Corpocidade/Uso 177
Vidas Secas 179
Teatro Fórum em Vidas Secas 181

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS 182

ANEXO 1 187

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 198

INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a desenvolver uma narrativa sobre possíveis funções da arte, e do teatro especificamente, nos processos de aprendizado e de conhecimento, e suas contribuições para ampliar o horizonte da emancipação humana. Para isto delineamos minimamente os conceitos de emancipação, liberdade, conhecimento, aprendizado, educação.

A função social da arte e da educação está intimamente ligada a questões fundamentais do pensamento e da existência, como concepções de conhecimento, consciência, realização pessoal e coletiva, trabalho.

Algumas perguntas são difíceis de responder, pois, além das respostas, elas geram outras perguntas ainda mais complexas, como as questões sobre o que vem a ser a arte e a educação. As possíveis respostas variam no decorrer do tempo e do espaço, oferecendo diferentes caminhos do pensamento no decorrer da história humana e das culturas espalhadas pelo globo terrestre.

O complexo social da educação reflete a relação do ser humano com a maneira de apreender o mundo e significá-lo, representá-lo simbolicamente e organizar o conhecimento: a relação epistemológica com o mundo. Sua história é a história da teoria do conhecimento. É também a história das finalidades que o conhecimento teve na vida social concreta, dos usos deste conhecimento para a produção e reprodução da vida social humana.

As intensas mudanças no modo de produção da vida advindas do processo de consolidação do capitalismo e do mundo moderno como o conhecemos hoje, proporcionaram novas maneiras de projetar o futuro. Novas necessidades e novos horizontes foram forjados.

No que se refere à arte, o teatro se configurou como linguagem fundamental e privilegiada para a emancipação dos sentidos, da linguagem e da consciência. Por seu componente coletivo, que tem a presença humana e a ação como elementos centrais, a arte teatral apontou caminhos para a provocação de novas relações interpessoais, ao mesmo tempo em que questionou as relações em prática no tecido social.

No primeiro capítulo, visitamos alguns momentos da história das ideias pedagógicas e da filosofia para percorrer diversos sentidos que teve a educação e a arte no decorrer da

história, procurando apontar o papel do raciocínio e da prática artística nas interrogações essenciais sobre o conhecimento desde o Renascimento.

No segundo capítulo, procuramos situar o sentido ontológico da educação e do saber, seus motores e dinâmicas, balizados na concepção de autoconformação do ser humano pela sua atividade prática, presente no pensamento do filósofo alemão Karl Marx (1818-1883). Também apontamos a centralidade da constituição da linguagem e da significação como instâncias fundamentais da autoconformação humana, a partir dos estudos de Vigotski e do círculo de Bakhtin. A partir da psicanálise, percorremos um caminho para a compreensão dos mecanismos de delegação de poder e identificação presentes no desenvolvimento e na constituição do indivíduo. Procuramos, a partir de todas estas balizas teóricas, delimitar as noções de liberdade e emancipação.

No terceiro capítulo, desenvolvemos uma argumentação que destaca o poder do teatro enquanto arte e atividade humana específica. A partir da noção aristotélica de catarse e de *mimesis* artística, destacamos a importância da ação e das relações como forma de conhecimento do mundo e o poder do teatro, como arte que lida com estas instâncias – ação e a relação humana - como elementos centrais em sua prática e sua concretização. Percorremos brevemente a crítica que Florence Dupont faz às formulações de Aristóteles para agregar à nossa argumentação as outras características específicas da arte cênica para além do *mythos,* da fábula: a atuação dos atores, o elemento público, o espetáculo, a música, a dança, o código cultural de cada momento histórico. Abordamos questões pontuais de dois momentos revolucionários de inflexão social – a revolução francesa e a revolução russa de 1917 - para destacar o papel do teatro como ferramenta ativa de reflexão e de ação na projeção de perspectivas emancipatórias. Situamos a corporeidade como instância fundamental da experiência do conhecimento e sua relação com a arte cênica.

No capítulo 4 apontamos como a epistemologia se concretiza na pedagogia teatral, através do trabalho e do pensamento de encenadores pedagogos de importância central no desenvolvimento das artes cênicas no século XX. A partir da trajetória teórica e prática destes artífices e pensadores do teatro, procuramos demonstrar o caminho aberto pelas perspectivas emancipatórias do pensamento e da prática artística no processo de conhecimento e experiência com o mundo.

Procuramos ainda mais especificar como o teatro pode ser uma forma de conhecimento no capítulo 5, onde fazemos uma cartografia do trabalho de alguns grupos atuantes na Cidade de São Paulo, compartilhando a nossa experiência direta de aprendizado com estes grupos.

Favorecendo a postura crítica, o encontro interpessoal e a libertação do corpo, a linguagem do teatro ofereceu caminhos e perspectivas de emancipação humana. O teatro pode tornar-se uma arena onde se pode constatar nossa natureza social, como multiplicidade de individualidades que se confrontam e se reconhecem em sua diversidade, onde se pode projetar soluções a partir de várias cabeças pensantes, de pontos de vista distintos, por vezes, com os mesmos problemas e questionamentos.

A arte do teatro é um dos campos que tem contribuído para nos fazer vislumbrar a potência criativa humana para além dos desastres da intolerância, da opressão do poder e da exploração, o que, ao nosso ver, a credenciaria para ter um papel de destaque no processo de aprendizado.

Procuramos no campo da arte uma possibilidade de ampliação do horizonte da atividade criativa humana, circunscrevendo a ideia da emancipação como pedra de toque do movimento em direção a uma atuação no mundo que amplie as possibilidades da existência, proporcionando autonomia ao sujeito. Autonomia que é, para nós, o princípio fundamental da educação e do próprio conhecimento.

1. UM PASSEIO PELA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO OCIDENTAL

Desde que o *Homo Erectus* distanciou-se do espaço que o circunscrevia e viu a si mesmo, faz interrogações acerca do ser e do mundo. O que seria este invólucro que o circunda, que chamamos de *mundo*? Quais seus processos e mecanismos? O que é a existência? O que é o tempo e o espaço?

Dizemos que ele se distanciou, pois só a partir de uma posição apartada de si, o ser pode considerar sobre sua existência, num movimento do pensamento que permite que nos vejamos a nós mesmos a partir de uma posição analítica, como se estivéssemos nos observando de fora. Costumamos chamar este movimento do pensamento de *consciência.*

A consciência pressupõe uma operação interna do pensamento que separa o sujeito pensante do objeto a ser conhecido, separando o ser do mundo como possibilidade de representação deste mundo e processo de reflexão. Veremos que as formas de consciência estão diretamente ligadas à maneira do ser humano concretizar e viabilizar sua existência material, ao *trabalho.* Outra faceta da atividade humana no mundo, também relacionada com as maneiras de se refletir sobre o mundo, é a atividade estética.

> A gênese das formas de consciência pressupõe a discussão da relação entre sujeito e objeto; relação que (...) ganha características especiais na atividade estética, fruto de um longo processo de desenvolvimento social. A relação sujeito-objeto inicia-se, na vida material dos homens, com o trabalho: a atividade prática que separou o homem da natureza, que transformou esta em objeto da atividade humana e, consequentemente, fez do homem um sujeito. O trabalho é a forma inicial do relacionamento entre o homem e o mundo e a base das diferentes formas de consciência (=reflexo) daí advindas. (FREDERICO, 2013, p. 120)

Para possibilitar este movimento de reflexão, para realizar estas indagações, o ser humano forjou a ferramenta da linguagem. É através de signos, que são codificados em linguagens, que se processam as reflexões, os processos interrogativos e as formulações desta espécie animal de ser vivo chamada humanidade. Linguagens que permitiram a concretização de uma história, onde o individuo da espécie pode se nutrir do que foi pensado, refletido e criado por todo o gênero humano.

Ao se distanciar do mundo, ao criar a dicotomia entre o sujeito e o objeto, o *homo erectus* criou culturas que remontam à noite dos tempos, dando origem ao que hoje denominamos gênero humano.

A cultura é a mediação entre o ser humano e o mundo

Algumas das interrogações fundamentais do *homo sapiens* foram acerca de como se pode conhecer o ser e o mundo, ou mesmo se é possível conhecê-los e, ainda, o que é o conhecimento. A arte, a ciência, a filosofia e a religião são algumas das tentativas de resposta a estas interrogações.

Segundo Aristóteles, o espanto diante do desconhecimento, nos move a conhecer e filosofar sobre o mundo. A *aporia*[18] decorrente deste espanto é o desafio de reconhecer a própria ignorância e fugir dela.

Aristóteles postula que o conhecimento caminha a partir da *aporia* diante dos fenômenos, o espanto original com o insolúvel, com o mistério da existência, com as questões que se colocam a cada instante pelo movimento da vida. (CHAUÍ, 2002)

As culturas humanas são as tentativas de respostas diante das primeiras aporias desde tempos imemoriais.

Aristóteles, as ciências, a filosofia e a arte

Recorremos a Aristóteles no decorrer deste trabalho por ser ele uma espécie de artífice exponencial do pensamento ocidental como o conhecemos hoje. (CHAUÍ, 2002). Dentro deste espectro, mesmo os que o renegam, ainda estão se referindo a ele. (DUPONT, 2017).

> (...) não houve um único aspecto dos conhecimentos humanos que Aristóteles não tenha investigado e elaborado filosoficamente, estabelecendo, para o pensamento ocidental, todos os campos do saber(...), isto é, todos os conhecimentos teóricos e práticos de que os seres humanos são capazes. Aristóteles estabeleceu os princípios e as formas de

[18] **Aporia** (em grego: Ἀπορία, “caminho inexpugnável, sem saída”, “dificuldade”) é definida como uma dificuldade, impasse, paradoxo, dúvida, incerteza ou momento de contradição que impedem que o sentido de um texto ou de uma proposição seja determinado. É uma contradição insolúvel, ou uma dificuldade impossível, para o pensamento. A aporia é uma espécie de enigma, mas considerado de um ponto de vista mais lógico do que mágico ou espiritual. É um problema que renunciamos a resolver, pelo menos provisoriamente, ou um mistério que nos recusamos a adorar. (COMTE-SPONVILLE, André. *Dicionário Filosófico*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2003).

> todos os conhecimentos e discursos, determinou as regras do pensamento e do discurso científicos, assim como aquelas do pensamento e da linguagem próprios da argumentação sobre opiniões (a dialética) e daqueles praticados em todas as artes e técnicas. (CHAUÍ, 2002, p. 351)

Assumimos com isto o eurocentrismo do paradigma de nossa formação cultural, assumindo também, no entanto, uma posição crítica ao etnocentrismo presente nessa referência. (Ver 1.4 adiante) .

Para o filósofo estagirita, existem três campos do saber:

As ciências teoréticas, cujo fim é a verdade, e são "aquelas que investigam os princípios e as causas de seres ou coisas que existem na natureza independentemente da vontade e da ação humana". Estas ciências estudam os fenômenos "cujo curso se desenvolve naturalmente e por si mesmo, sem nenhuma participação dos homens". (CHAUÍ, 2002, p. 347). Neste campo estariam a física, a matemática, a biologia, e, o que designamos modernamente como psicologia.

A filosofia também estaria entre as ciências teoréticas, sendo a mais nobre delas, pois trata do "ser enquanto ser", e que, portanto, fornece os primeiros princípios dos quais dependem as outras ciências.

À filosofia também cabe a principal tarefa do conhecimento, que seria a interrogação sobre o ser e sua existência, seu sentido (ou se há algum), sua lógica, seus processos, sua substância. Aristóteles escreve no livro 4 da metafísica:

> (...)"o ser se diz de muitas maneiras", isto é, possui muitos sentidos e muitas maneiras de ser, cabendo à filosofia conhecer todas elas. (CHAUÍ, 2002, p. 331)

O segundo grupo de ciências seriam as ciências práticas ou, em grego, *práxis.* São aquelas "cujo princípio ou causa é o homem como agente da ação e cuja finalidade é o próprio homem" (CHAUÍ, 2002, p. 349) ou o bem humano. Sua causa é "a vontade humana entendida como escolha deliberada, refletida e racional" (idem, ibidem). Estas ciências seriam, por exemplo, a ética e a política.

> Aristóteles fala em ciências práticas porque podemos conhecer as causas e os princípios das ações humanas, a regularidade e constância delas, porque há nelas algo que lhes confere uma certa universalidade: a finalidade. As ações verdadeiramente racionais e refletidas são aquelas que se realizam para alcançar um fim, o Bem. Este (...) é uma referência estável e geral. A regra do Bem determina que é bom ou é um bem aquilo que contribui para aumentar ou conservar a independência do agente. (CHAUÍ, 2002, p. 349)

Voltaremos à questão da independência, da autonomia e da liberdade no capítulo 2.

Há um terceiro grupo de ciências, que seriam as ciências produtivas ou *poieticas.* A finalidade da ação na *poeisis* estaria fora da ação, "na obra, no artefato, num objeto ou numa ação dirigida a um outro (como o médico que age em vista de um doente ou o poeta que escreve uma tragédia em vista do espectador)" (CHAUÍ, 2002, p. 350). No caso do médico, sua obra é o diagnóstico e a cura.

> As ciências produtivas ou *poieticas* são aquelas que se referem, cada uma delas, a um aspecto particular da capacidade fabricadora ou técnica dos seres humanos e por isso são tão numerosas quanto nossas possibilidades produtivas: agricultura, metalurgia, tecelagem, serralheria, marcenaria, carpintaria, sapataria, olaria, culinária, pintura, escultura, engenharia, arquitetura, medicina, estratégia ou guerra, navegação, caça, discussão (retórica), poesia, etc. (CHAUÍ, 2002, p. 351)

As artes, portanto, estariam neste terceiro grupo de atividades humanas.

Há, porém, uma atitude recorrentemente etnocêntrica nas tentativas de definir o que é arte e como ela surge. Segundo MENDEZ-RAMÍREZ (2019), vários autores se aventuraram a circunscrever marcos do surgimento da arte como atividade social humana, variando desde o Renascimento à antiguidade clássica, carregando nestes marcos, definições do próprio conceito do que é arte, e também o etnocentrismo que propõe como parâmetro epistêmico a herança greco-romana e europeia.

Para Katya Mandoki,

> Foi com Homero e Hesíodo no século VIII a.c., onde surge a primeira proposta artística de gênero literário com autor definido, separação entre espectador e enunciante e sua profissionalização, a partir de uma tradição da poesia popular oral. Se pode falar de teatro, e portanto de arte, no momento em que os enunciantes se especializam como autores e se substitui a comunidade participativa e ativa pelo público mais passivo, e ao evento ritual pelo espetacular. (MANDOKI, 2005, p. 40-41 – *tradução nossa*)

Segundo a estudiosa argentina, o distanciamento da função social dos cantos e das celebrações dos atos religiosos ou funerários, ganhando um sentido social próprio, seria o marco inicial e régua definidora do surgimento da arte.

Para o peruano Juan Acha,

> É evidente a elaboração de um conceito particular da arte, que se inicia no ocidente durante o Renascimento e que se desenvolve até meados do século XVIII, época em que começa a ser definido teoricamente. Ao defini-lo, se pretende fazê-lo retroativo a um passado de 40.000 anos e estendê-lo

> abusivamente a todas as culturas que existem e por existir. (ACHA, 2004. p. 35 – *tradução nossa*)

Neste marco (o Renascimento), onde Acha aponta claramente o viés colonialista e eurocêntrico, é onde a arte começa a ser considerada, gradualmente, como atividade abstrata e reflexiva. Porém, aponta Larry Shiner, que o próprio Renascimento "nem sequer contava com uma categoria de arte" (2004, p. 69), tendo suas obras hoje uma interpretação completamente diversa de sua função social original.

Para MENDEZ-RAMÍREZ,

> Existe, pois, colonialismo ao impor uma ideia de arte surgida no Ocidente sobre todas as culturas e todas as épocas. Este mecanismo permite hierarquizar sob uma lógica hegemônica o que pertence ao domínio da arte e o que não pertence. (MÉNDEZ-RAMÍREZ, 2019, p. 432 – *tradução nossa*)

As artes e o saber da experiência

As artes, portanto, desde o seu epicentro conceitual e sua origem etimológica, estão ligadas à experiência, ao saber da experiência e à experiência do fazer e de saber como fazer.

Desde a antiguidade a palavra "arte" designa saberes que constituem o cabedal de atividades práticas do ser humano e que objetivam a construção de obras materiais e atividades que objetivam finalidades práticas.

As artes se relacionam com o fazer prático no mundo, com as técnicas, práticas e saberes ligados à concretização de obras, artefatos, instrumentos, a partir de outros instrumentos. Desde a arquitetura, a engenharia, a cavalaria, a medicina dentre muitos outros afazeres e especialidades e práticas são chamados de artes.

Para Milton Santos (2006), as técnicas desenvolvidas para a manipulação dos materiais, do espaço e para a produção geral da vida, contam a historia da atividade humana, que está inscrita nos objetos criados por estas técnicas, no espaço configurado pela atividade geradora destas técnicas e nas próprias técnicas, que revelam uma maneira de proceder e de raciocinar o entendimento do mundo.

> Na realidade, toda técnica é história embutida. Através dos objetos, a técnica é história no momento da sua criação e no de sua instalação e revela o encontro, em cada lugar, das condições históricas (econômicas, socioculturais, políticas, geográficas), que permitiram a chegada desses

> objetos e presidiram à sua operação. A técnica é tempo congelado e revela uma história. (SANTOS, 2006, p. 29)

Cada obra, cada relação, cada construção, cada cadeia de situações traz em seu bojo a historia de sua consecução, e por consequência, traz inscritas as suas "técnicas":

> Toda situação é uma construção real que admite uma construção lógica, cujo entendimento passa pela história da sua produção. (SANTOS, 2006, p. 29)

A ideia da arte como um produto sofisticado da cultura, que envolve pensamentos abstratos e percepções refinadas é muito recente.

> (...) o período entre aproximadamente 1350 e 1600, que chamamos Renascimento, também assistiu aos começos de uma longa e gradual transição do antigo sistema de arte/artesanato até nosso moderno sistema de arte. (SHINER, 2004, p.69 – *tradução nossa)*

Esta ideia é muitas vezes acompanhada da que o artista é considerado um ser iluminado, excepcional, cheio de habilidades ou "talento"[19], dotado de vocações quase metafísicas ou divinas, e cuja obra contém uma "aura espiritual" que transcende sua materialidade. Esta concepção surge na Renascença e se consolida durante o Romantismo.

A própria noção de autoria de uma obra é posterior à Renascença. Lembremos, que por trás da obra de um Giotto, um Tintoretto ou um Boticelli havia todo um atelier de artesãos e aprendizes que trabalhavam para a consecução da obra. Ou que, num concerto de Bach, havia citações, transcrições e até cópias (o que hoje seria considerado plágio) de trechos de outros autores que eram famosos à época, que ele admirava, citava e homenageava, como Vivaldi, Corelli, Scarlatti, Tellemann, Haendel.

Poucas partituras ou pinturas eram assinadas, pois isso não tinha a mesma importância que tem em nossos dias. A obra de Bach foi recuperada muitas vezes em partituras achadas em meio a papeis de embrulhar carne, e reconhecidas graças a um meticuloso estudo musicológico de seu estilo. O mesmo se pode dizer sobre as grandes pinturas e escultura que hoje povoam os museus e as coleções de arte. As obras não eram *assinadas*, no sentido que tem a assinatura hoje, pois a noção da autoria como designação

[19] A etimologia da palavra vem de uma medida de peso, da antiguidade, que também poderia quantificar dinheiro. Um talento grego pesa 20,04 Kg. A expressão "um ator de talento" vem do antigo teatro grego: era o ator protagonista que ganhava um talento de ouro por ano (e que com isso conseguia sustentar uma família numerosa) (cf. FO, 1999)

do proprietário de seu valor intelectual é recente, assim como a ideia de direito autoral, que está relacionada ao valor de troca e à obra de arte como objeto mercadológico.

1.1 O Renascimento e a aurora da racionalidade moderna

Grande parte das preocupações fundamentais da existência humana - a dinâmica da vida, o conhecimento da realidade, a substância e os mecanismos do mundo, a possibilidade de uma noção de justiça, de ética e moral, a realidade da morte - são consideradas na atualidade como perguntas fundamentais para descobrir os caminhos da realização humana, e de uma possível emancipação, individual e coletiva. Porém, nem sempre foi assim.

Podemos dizer que a ideia de que a atividade criativa e investigativa, e o conhecimento, como chaves para a emancipação humana, é relativamente recente.

À parte a noção na Antiguidade de que o conhecimento, a ciência, a filosofia e as artes eram as realizações mais altas do ser humano, estas realizações não estavam ligadas, obrigatoriamente, à ideia de emancipação ou liberdade de ação da maioria dos indivíduos. Na antiguidade ocidental greco-romana, a filosofia e as atividades do intelecto eram destinadas a uma elite aristocrática, para a qual a prerrogativa da atividade intelectual era o ócio.

Tomamos como referência a história da cultura ocidental, por hegemônica ao ditar referentes, porém com a postura crítica necessária em não compactuar com a dominação etnocêntrica, não lhe dando continuidade como positividade *a piori*.

Dentro do paradigma da cultura europeia de raiz greco-romana cristã, as concepções de indivíduo e coletividade, e ainda, a noção de emancipação como caminho para a satisfação espiritual são pontuações recentes. Dizemos “recente” ao nos referirmos ao Renascimento como um marco significativo nesta inflexão.

O universo medieval era fechado e cíclico, espacial e temporalmente. A vida se limitava ao conhecimento do espaço agrário em que se vivia e morria. Se o mundo era circunscrito à reprodução de uma vida que parecia não se modificar muito diante das gerações, o tempo era o tempo cíclico da natureza, do plantio e da colheita, do nascimento e da morte, do destino estamental de cada segmento social, imutável, perene. O mundo era

carregado de certezas religiosas e mistérios insolúveis. O saber era privilégio de poucos que se dedicavam à religião, e era a ela vinculado.

> ...a experiência [religiosa] era, para o pensador medieval, o fato científico culminante. (BURTT, 1983 apud WOORTMANN, 1997, p 28)

Alguns eventos centrais iriam modificar esta concepção teleológica do medievo: a descoberta de novos mundos, com as grandes navegações e a cosmologia de Galileu e Copérnico, deslocando a Europa, o planeta Terra e o ser humano do centro do Universo; e a invenção da prensa por Gutemberg, inaugurando a era da cultura escrita e do letramento, onde até os livros *sagrados* puderam ser dessacralizados pelo acesso de um número maior de pessoas aos textos, e também pela sua tradução para as línguas nacionais, movimento iniciado por Martinho Lutero com sua versão para o alemão do Novo Testamento.

A ideia de indivíduo e coletividade ganha outra dimensão:

> O indivíduo passa a ter a sua própria história de desenvolvimento pessoal, tal como a sociedade adquire também a sua história de desenvolvimento. A identidade contraditória do indivíduo e da sociedade surge em todas as categorias fundamentais. (HELLER, 1982 p. 9)

Como aurora do capitalismo, nas relações de produção da vida entre os homens na Renascença, foram destruídos os elos tidos como naturais entre os homens, os objetos e produtos de seu trabalho, bem como com os meios para produzi-lo. A relação entre o homem e sua comunidade deixou de ser algo dado *a priori*.

Surge um conceito dinâmico do homem, que só foi possível porque este dinamismo se mostrou possível na própria sociedade.

A sociedade e o indivíduo não são mais coincidentes. A realização e a trajetória pessoal se distinguem do destino da humanidade, antes pré-traçado pela religião cristã em sua concepção estática de ser humano e de futuro.

> (...) o infinito (infinidade do espaço, do tempo e do conhecimento) transforma-se não apenas num objeto de especulação, mas também numa experiência imediata, uma componente da ação e do comportamento; a perfeição deixa de constituir uma forma absoluta, pois quando tudo está em transformação só pode existir uma constante procura da perfeição, mas não a perfeição absoluta no sentido da Grécia antiga ou da santidade cristã. (HELLER, 1982 p. 14)

O tempo ganha uma linearidade onde o futuro pode ser construído de maneira diversa do tempo que passou. Foi o começo de um movimento onde o pensamento e a

racionalidade não dependiam mais de Deus. Importante ressaltar que foi o início de um grande movimento do pensamento – que, sob certos aspectos, ainda não terminou.

O Renascimento marca uma inflexão na importância do conhecimento para a vida humana, pela própria ressignificação do que a ideia de conhecimento representa, especialmente na relação que a religião e a ciência têm com esta ideia de conhecimento.

O conhecimento, na era imediatamente anterior, tinha como objetivo único a ciência e a consciência de Deus, e tudo o que decorria a partir daí. Sua meta era basicamente provar os pressupostos metafísicos já estabelecidos.

O acesso ao conhecimento no mundo medieval era fragmentado pelos estamentos em que se dividiam a sociedade: a arte da guerra era ensinada aos cavaleiros, os artesãos aprendiam seus ofícios em suas respectivas corporações de ofício, os religiosos iniciavam-se nas escolas paroquiais, e eram formados nas escolas monásticas, mosteiros, abadias e conventos. O conhecimento básico do letramento e da matemática para aqueles que exerceriam atividades administrativas e comerciais vulgares era ministrado nas escolas de mestres livres.

Mesmo com o surgimento das primeiras universidades, a partir do século XIII, o conhecimento a que os jovens teriam acesso era o conhecimento indutivo hipotético da tradição agostiniana e tomista, atualizações cristãs das filosofias de Platão e Aristóteles. Um conhecimento, portanto, fechado num sistema acabado, sem possibilidade de confirmação ou negação pela experiência. No medievo, o pecado original e o juízo final são a alvorada e o ocaso da existência humana.

A ruptura com o pensamento medieval aconteceu gradativamente. O desencantamento do mundo através do raciocínio matemático foi avançando a partir do século XIV, com ideias que tentavam conciliar o pensamento científico com a teologia.

O cardeal Nicolau de Cusa, já em 1440, concebeu ideias que anteciparam a concepção do universo de Copérnico, Tycho Brahe, Newton e Galileu, como a mensurabilidade do universo e da matéria, abrindo caminho para um conhecimento matemático do mundo, e por consequência, a capacidade humana de conhecê-lo através da razão (WOORTMANN, 1997).

Outro ponto antecipado pelo cardeal de Cusa foi a relatividade dos pontos de vista do observador, deslocando a ideia da terra e do homem como centros do universo, antecipando as concepções de Copérnico e a mecânica de Newton (WOORTMANN, 1997).

Porém,

> Seu pensamento não era científico no sentido moderno do termo. Deus estava sempre presente em sua obra. (...). Mas era cientificamente antecipatório e teologicamente perigoso, negando a existência de pontos fixos. (WOORTMANN, 1997, p. 37)

O franciscano Guilherme de Occam (1286-1347) foi um dos expoentes do nominalismo, que propõe a possibilidade de conhecimento do particular concreto, abrindo o caminho para uma física onde fosse possível a mensurabilidade das grandezas e das coisas, e onde as palavras e sinais são distintos das coisas que representam. Para Occam:

> O espírito só conhece objetos individuais. Os termos universais são abstrações, signos que compõem a linguagem simbólica da ciência, que dela se serve para construir representações que só existem em nossa mente. (WOORTMANN, 1997, p. 38)

Esta posição abre caminho para uma racionalidade sem Deus, apesar de completamente indemonstrável, pois se passa apenas no plano da mente. Occam defende que fé e razão devem ser inteiramente autônomas uma com relação à outra, visto que não podem lidar com as mesmas verdades.

A racionalidade estar desprendida da metafísica não levou a um ateísmo imediato. Houveram, por questões relativas aos limites de cada época e de cada cientista, tentativas de conciliação do pensamento metafísico com o pensamento científico por vários pensadores importantes, até mesmo Copérnico e Galileu.

> Ainda que apenas no plano das hipóteses, abrem-se novas possibilidades: em face do mundo imutável do pensamento medieval, onde todos os seres têm um lugar definido numa ordem hierárquica, o mundo de Occam é móvel e aberto num tempo e num espaço infinitos e num progresso indefinido. Se não existe natureza fixa, tampouco [existe] explicação definitiva, mas apenas sequencias de hipóteses dando conta da experiência de forma cada vez melhor. (WOORTMANN, 1997, p.39)

Portanto,

> a separação entre fé e ciência era limitada pela separação entre especulação teórica e experimentação. (WOORTMANN, 1997, p. 43)

Estas ideias, formuladas no plano das hipóteses, não teriam o poder revolucionário que teriam a perspectiva de suas confirmações práticas, após o advento dos instrumentos ópticos e de navegação que apontavam para a curvatura da terra e para o movimento dos astros.

O mundo medieval era um mundo centrado no homem e criado para ele, segundo a concepção agostiniana-tomista. O deslocamento deste eixo de importância pelo pensamento renascentista foi uma reviravolta maior no pensamento ocidental do que pode parecer no contexto de hoje.

Este deslocamento, ao passo em que diminui a importância teleológica do homem, empodera a humanidade para seguir caminhos ainda não traçados, possibilitando concepções de mundo e uma mobilidade social ainda não registrada. Pois o pensamento medieval tinha como central a ideia de um "lugar natural" para as coisas e as pessoas, ordenado por Deus, portanto imutável e absoluto.

O sistema de Nicolau Copérnico, apesar de teórico-especulativo, iria causar profundos abalos nestas concepções, mesmo tendo atingido inicialmente apenas os poucos iniciados que acompanhavam os estudos eruditos de sua época. Seu universo continuava sendo um mundo fechado e a morada de Deus, ainda fruto de um ordenamento metafísico. Porém seu sistema já apontava o relativismo de pontos de vista, colocando o sol no centro do universo e propondo matematicamente que o que se mexia era a Terra. O que colocava por água abaixo a hierarquia espacial medieval, onde o que está embaixo é inferior ao que está no alto, a queda para o inferno e a salvação no céu.

Outra ousadia do sistema copernicano foi afirmar que todo o Universo seria formado pelas mesmas substâncias, em oposição a esta mesma hierarquia espacial medieval, onde a Terra era o local escolhido por Deus para o ser humano, que seria a sua criação máxima. Portanto, se, segundo Copérnico, outros planetas teriam possibilidades iguais às da Terra, inclusive de abrigar a vida, e até a vida humana, o que seria de Adão e Eva e do Gênesis bíblico? E, se as substâncias eram as mesmas, abria-se caminho para uma concepção quantitativa do mundo, e não mais qualitativamente diferente, como formulava a atualização cristã do sistema aristotélico por São Tomás de Aquino.

A geografia renovada pelas grandes navegações e o descobrimento da América desconstruíram a noção do mundo terreno: a *Orbis Terrarum*, o planeta Terra medieval, era

uma ilha de terra compreendendo a Europa, a África e a Ásia, com o centro em Jerusalém, envolvida pela noite do oceano, cuja etimologia vem do grego *okeamos*: invólucro.

O advento dos "descobrimentos" não foi ocasional e acidental, a exemplo de uma versão ingênua ainda hoje disseminada. Foi uma busca intencional de conhecimento e riqueza, impulsionada pelo desejo consciente de acumulação material, numa afirmação do ser humano como senhor de suas ações e capaz de modificar o mundo, em consonância com a perspectiva colonial.

Aos poucos "a experiência da autoridade foi sendo substituída pela autoridade da experiência" (WOORTMANN, 1997), onde mesmo a afirmação da autoridade teológica foi buscando sentido na confirmação empírica, abrindo caminho para o futuro empirismo de Francis Bacon e David Hume.

Com a constatação da existência de novos mundos, outras culturas e formas humanas de viver, coloca-se o problema da alteridade, da existência de outras pessoas distintas que vivem em mundos distintos, e das relações de reconhecimento e aprendizado com o diferente, ao mesmo tempo em que se reconhece a humanidade como um gênero único, variado em suas formas de existir e de ser. Este reconhecimento gera reflexões éticas e políticas sobre a convivência humana e as relações que esta convivência pode gerar.

A secularização do conhecimento gerou um divórcio entre a ética e a lógica, admitindo um mundo onde o conhecimento não está pautado teleologicamente pela moral, mas, pelo contrário, onde novas informações podem gerar novas posições, constatações e obrigações perante o mundo.

Neste sentido, a Renascença foi a idade da audácia e da tolerância, propondo instrumentos para o desbravamento de caminhos para o conhecimento do desconhecido, abrindo outras possibilidades de convívio.

É também renascentista a noção de que o ser humano pode modificar a natureza, conquistando, desbravando e transformando, criando uma segunda natureza.

> O reconhecimento da conquista da natureza é paralelo à descoberta do conceito de humanidade, que por sua vez é inseparável da ideia de desenvolvimento da humanidade. (...) A natureza surgiu como um objeto possuindo suas próprias leis, passando a aquisição de conhecimentos sobre a natureza a constituir o dever contínuo da mente humana. (HELLER, 1982, p. 17)

A sociedade renascentista possibilitou uma mobilidade social e individual que proporcionou a perspectiva de mobilidade do próprio destino. O que um ser humano poderia alcançar em sua vida e o seu papel social, não seria mais o que o estamento em que nascera lhe circunscrevia, mas poderia ser modificado pela sua posição no processo produtivo, pelo que o indivíduo poderia realizar no curso de sua vida, uma perspectiva praticamente infinita, ainda que dentro dos limites que as forças produtivas ofereciam em seu tempo.

Foi também o início do afastamento entre a vida pública e a vida privada, como concebemos hoje. É importante, porém, frisar que o individualismo renascentista foi diferente do individualismo burguês do Iluminismo, pois o grau de desenvolvimento das forças produtivas da sociedade que emergia era, sobremaneira, diferente da sociedade burguesa já estabelecida do século XVIII.

Utilizando uma imagem de Agnes Heller,

> a relação entre o Iluminismo e o Renascimento é a relação entre a última batalha e a primeira, sendo, portanto, ambas conduzidas com armas totalmente diferentes." (HELLER,1982, p. 18)

A relação com a razão nos dois períodos exemplifica esta distância. Enquanto no Renascimento, o uso da razão ainda enfrentava contradições de todo tipo, desde éticas até metafísicas, em alguns casos sendo associada a uma prática demoníaca, no Iluminismo, após o caminho pavimentado por Descartes, Bacon, Hume, entre outros, ela foi a ferramenta central e fundamental para o esclarecimento da humanidade.

> Para Leonardo [da Vinci], a razão é simbolizada pela curiosidade impaciente que leva o homem a abandonar a clara luz do dia para tatear na escuridão misteriosa e desconhecida da caverna; para Diderot, trata-se de uma vela que ilumina a escuridão da floresta. (HELLER, 1982, p. 18)

A urbe como berço do novo

O Renascimento europeu se realizou também graças ao ressurgimento das cidades como espaço de uma coexistência humana mais complexa e multifacetada. Inicialmente, graças à rota comercial do mediterrâneo, que ampliou a importância de cidades como Gênova e Veneza. A atividade comercial possibilitava, além da circulação de mercadorias, o intercâmbio de ideias e o trânsito de pessoas de diferentes localidades e culturas, expandindo o panorama de possibilidades humanas.

As cidades também colocaram em pauta questões relativas à convivência estreita entre um número maior de pessoas, que levantam problemas desde o saneamento básico (não à toa, a peste dizimou 1/3 da população da Europa exatamente neste período, por problemas que surgiram justamente por não haver estruturas condizentes com o adensamento da convivência humana numa urbe), até regras de compartilhamento de espaços públicos por pessoas de diferentes estirpes, origens, desejos e hábitos.

Apenas para exemplificar com um dos aspectos deste impacto, a chegada, pelas rotas comerciais, de alimentos mais baratos dos que os produzidos na Itália, forçou um grande êxodo rural para as cidades de Gênova e Veneza, ainda no século XV. Estima-se que a cidade de Veneza teve a população praticamente triplicada no intervalo de menos de uma década, chegando a acrescentar em sua população, num hiato de apenas 3 anos, mais de 10 mil pessoas. (cf. FO, Dario, *Manual Mínimo do Ator*, 1999. p. 74).

Nesta época, surge o gênero artístico conhecido como *Commedia Dell`Arte*. Originário das feiras ao ar livre, os comediantes *dell`arte* eram inicialmente vendedores que apregoavam seus produtos com criatividade. Gradativamente, a criatividade se tornou mais importante do que os produtos, sendo ela mesma o produto a ser vendido por trupes de atores que se tornaram a primeira manifestação de teatro profissional da modernidade – os artistas *dell`arte*, ou seja, do ofício.

Uma personagem típica deste gênero era o *Zanni*, justamente o camponês recém-chegado à cidade, que não conhece seus códigos, é atrapalhado, simplório, faminto, se submete aos trabalhos mais ignóbeis para sobreviver e sempre se dá mal. O *Zanni* dá origem ao *Arlechino* e ao *Pulcinella*, dois caracteres *dell`Arte* ainda famosos até hoje, em suas inúmeras variações. (No extinto e conhecido programa da TV Globo brasileira “Os Trapalhões” ainda identificamos o *Zanni* na personagem Didi, vivida por Renato Aragão durante décadas).

Pois o *Zanni* é exatamente este camponês forçado a emigrar para a cidade em virtude do movimento provocado pela nova dinâmica do Renascimento. Assim como o *Zanni*, outros caracteres da Commedia dell’Arte seriam improváveis sem o advento do início do capitalismo comercial. Como conceber o *Pantalone*, velho avarento, usurário, ambicioso e acumulador, sem o advento da expansão dos mercados e do surgimento e fortalecimento dos bancos? Ou o *Capitano*, militar oriundo das conquistas expansionistas, que arrota

bravatas de valentia para esconder sua covardia? Ou o *Magnifico*, banqueiro oriundo da nobreza decadente, estúpido e iludido com sua superioridade?

A própria expressão do sarcasmo, da farsa e da comédia social rasgada tiveram suas rédeas à solta neste processo renascentista de questionamento do mundo, inconcebível no mundo estático do medievo, o que possibilitou que comediantes de rua criticassem as classes dominantes e em ascensão não só livremente e sem limites à imaginação, mas fazendo disso sua profissão, algo inconcebível desde a queda do Império Romano.

Estes gêneros que acima citamos, apesar de registros de expressão no medievo, especialmente na Baixa Idade Média, não dialogavam com um mundo estável. A comédia é, por excelência, um gênero subversivo. E, muitas vezes, perigoso para seus praticantes. Mesmo os bobos da corte, os bufões, histriões e jograis medievais tinham que caminhar por uma estreita linha divisória entre o riso e o risco de punição (que ia desde o degredo até a execução), caso exagerassem nas tintas (FO, 1999).

A Renascença e a educação

Como não poderia deixar de ser, a Renascença também marca uma inflexão na ideia da educação e suas finalidades.

Como vimos, a atividade intelectual, especialmente aquela que se utiliza da razão como ferramenta central, ganha corpo a partir deste momento como fundante da ampliação de horizontes da vida humana. E a preocupação de como orientá-la às crianças e jovens também se avoluma, através de abordagens, metodologias e conteúdos, segundo a nova visão de mundo e de ser humano que se configura.

Apesar deste processo de valorização do raciocínio humano ser dinâmico e heterogêneo com relação aos momentos históricos e aos locais onde ocorre, os autores das reflexões sobre seu significado foram agrupados em uma denominação genérica de "movimento humanista": Erasmo de Rotterdam, Michel de Montaigne, Pico dela Mirandola, Thomas Morus, Giovanni Boccaccio, Dante Alighieri, Francisco Petrarca, Vigo, Rabelais, entre outros.

Falaremos de dois destes autores que se ocuparam em pensar a atividade educacional, ou seja, o que é importante saber, quais autores é importante conhecer, como desenvolver métodos de aprendizado: a curadoria de um programa de ensino.

Michel de Montaigne (1533-1592) é considerado o pai do gênero ensaístico. Em sua obra, dialoga com o leitor de maneira livre, encadeando as ideias conforme seu desenvolvimento, questionando e demonstrando o desenrolar dos raciocínios, num exemplo claro do modo de pensar evolutivo e linear que floresce em seu tempo, demonstrando os passos do pensamento especulativo, que atalha por uma senda sem previsão de onde pode chegar, a exemplo da imagem da caverna misteriosa e desconhecida dos caminhos da razão de Leonardo da Vinci na citação de HELLER acima.

A fala de Montaigne é como a do aprendiz socrático que admite a própria ignorância e dela constrói seu conhecimento, a partir da dúvida e da conjectura. Neste percurso, vai desenvolvendo as ideias, reconhecendo os autores e as referências que constroem seu raciocínio. Seu propósito é guiar a infância com experiências que incentivem o raciocínio e a experimentação, colocando a inteligência em movimento para além da memorização de fatos e dados, aguçando na criança o exercício da curiosidade.

Em *Da Educação das Crianças* (2005), ao descrever as qualidades ideais de um preceptor para o filho de uma dama da nobreza, exorta-o a "que não lhe ensine tanto as histórias quanto a julgar sobre elas" (MONTAIGNE, 2005, p.62).

O novo espírito de seu tempo introduz a ideia da inocência infantil e da infância como uma fase da vida que precisa ser encarada de maneira diferenciada da fase adulta. Montaigne, apesar de acreditar em "propensões naturais" de cada indivíduo, reforça que não se deve "empregar muito tempo em formar crianças em coisas em que não podem tomar pé" (2005, p. 40-41), reconhecendo as fases do desenvolvimento infantil.

Os saberes ensinados precisam ter um sentido prático no embate com a materialidade da vida, reforçando a importância das ciências e a experimentação das ideias ensinadas, em oposição ao ensino baseado na memorização, dominante no ensino de base religiosa anterior, onde a escritura sagrada deveria ser conhecida sem a possibilidade de questionamento ou verificação.

Este embate com a materialidade é, pois, também realizado com o corpo. Montaigne, assim como outros depois dele, defende a também educação através do fortalecimento do corpo, dando ênfase à importância da educação física:

> Os próprios jogos e exercícios serão uma boa parte do estudo: a corrida, a luta, a música, a dança, o manejo dos cavalos e das armas (...) O que se

> instrui não é uma alma, não é um corpo: é um homem; não se deve separá-lo em dois. (MONTAIGNE, 2005, p.87)

O principal referencial do conhecimento deve ser o "compromisso com a verdade" e a independência para com os poderes estabelecidos (2005, p.58), estipulando assim, balizas intrínsecas à atividade especulativa para a orientação do saber, estimulando a coragem de pensar sem se prender a finalidades pré-estabelecidas ou compromissos religiosos, políticos ou materiais.

Neste caminho, incentiva a que se encoraje desde cedo nas crianças o exercício da curiosidade, estimulando-as a conhecer outras culturas e civilizações através do estudo da história e da geografia, frequentando "por meio das histórias, as grandes almas das melhores épocas" (2005, p.62), proporcionando o acesso ao acúmulo de saberes das civilizações, postura contrária ao etnocentrismo europeu. Através desta proposição, Montaigne se coloca como um dos precursores do pensamento etimológico e da própria Antropologia.

Propõe o ensino com uma diversidade de pontos de vista, dialogando com as próprias incertezas que o conhecimento vai plantando:

> Que lhe proponham a diversidade de opiniões; ele [o aluno] escolherá se puder; se não, permanecerá na dúvida. Seguros e convictos há apenas os loucos. (MONTAIGNE, 2005, p 48)

Montaigne é avesso a toda retórica como forma de engodo. Neste sentido, quem pensa de maneira clara, se expressa bem, independente dos floreios da linguagem. Esta postura é crítica ao culto à retórica dos períodos anteriores, desde a antiguidade clássica.

> O verdadeiro espelho de nossos discursos é o curso de nossas vidas. (...) O mundo [não] é apenas tagarelice. (MONTAIGNE,2005, p. 96)

Por fim, Montaigne exorta a uma educação sem violência, baseada numa "severa doçura" (2005, p.88), admitindo a possibilidade do diálogo como forma educativa, no espírito de tolerância emergente.

Assim como Montaigne, também Erasmo de Rotterdam (1466-1536), em seu tratado *De Pueris (Sobre os Meninos)* (2011), deplora os castigos físicos como método educativo:

> O certo é que, com pancadaria, trucidas antes de corrigir a quem podes conduzir a teu talante desde que com mansuetude e repreensão branda. (ERASMO,2011, p 141)

Erasmo defende o adestramento precoce do corpo e da mente, propondo que a educação se inicie logo ao nascimento. A educação das crianças não era uma prática na Idade Média, e os poucos que tinham acesso à educação começavam o aprendizado na juventude e na idade adulta.

A facilidade e a tendência da criança para imitar seriam provas de que a tenra idade seria o período mais fértil para o início da aquisição de conhecimentos e habilidades, que se tornariam mais complexas com o passar do tempo.

> (...) a natureza prendou a criança de todo gosto pela imitação de tal sorte que tudo quanto ela vê e escuta, tenta, em seguida, reproduzir, comprazendo-se no sucesso. (...) eis porque desde nascido o homem vem aparelhado para captar os ensinamentos sobre os bons costumes. (ERASMO, 2011, p. 123)

O homem seria um ser inacabado, a quem caberia à sociedade terminar sua formação para a sobrevivência. A razão e a experiência dependeriam, portanto, do esforço pessoal. Deve-se, segundo o teólogo, ensinar a persistência como meio para a conquista do sucesso pessoal e espiritual.

Vencer a natureza, para Erasmo, seria a realização sócio-política como exercício da racionalidade:

> (...) aos demais viventes a natureza confere agilidade, aptidão para voar, olhos aguçados, corpulência e vigor físico, escama, pêlo, cabelo, couro, chifre, garra e veneno, mediante os quais eles defendem a própria incolumidade bem como ficam aptos a proverem-se de alimentos e a nutrirem os filhotes. Em contraposição, ela gera o ser humano flácido, nú e indefeso. Ao invés de todas aquelas propriedades, dota-o de uma mente capaz de aprender, incluindo tudo nesse único arsenal, posto que seja exercitado. (ERASMO, 2011, p. 82-83)

Para Erasmo, os animais são mais dotados de instinto do que o homem. Este é indefeso diante dos perigos do mundo, por isso é necessária a vida gregária. E para que isso ocorra, a educação é necessária não só para a apreensão dos conhecimentos necessários à evolução do indivíduo, mas à própria vida em sociedade.

Aqui identificamos a contradição entre indivíduo e sociedade indicada anteriormente por Agnes Heller. O destino do indivíduo e da coletividade não coincidem naturalmente. O gênero humano não está dado como um fato único, mas sofre suas variações, de acordo com as ações dos indivíduos. São necessários um esforço e uma ação do indivíduo para que este se encaixe no mundo social, que exige um enquadramento em padrões de

comportamento, limites morais, éticos, códigos de comunicação e de silêncio, regras tácitas e explícitas fundamentais para o sucesso ou o fracasso do indivíduo em sua trajetória.

Esta vida em sociedade, portanto, necessitaria de regras de convivência, de *civilidade*, que proporcionariam o progresso dos modos de relacionamento entre as pessoas. É a nova realidade da convivência urbana gerando novas demandas. Diferente da cortesia, que indicaria códigos de comportamento e refinamento para se diferenciar a nobreza da plebe, a civilidade consiste em códigos de conduta visando um suposto respeito mútuo.

Um dos pontos realçados por Erasmo é o controle do corpo para a disciplina da mente. Para o autor, o corpo deve se adequar às regras sociais. Em outro tratado famoso, *A Civilidade Pueril (2011),* Erasmo tece em seu primeiro capítulo um mapeamento de "atitudes corretas e incorretas do corpo" (ERASMO, 2011, p.187), um verdadeiro roteiro de expressão e repressão corporal. É a consciência da responsabilidade de estar em público, notar e ser notado, vigiar e ser vigiado, a delimitação territorial do indivíduo. Um trecho:

> 9. O riso
> Rir de tudo o que se faz ou é dito é coisa de bobalhão, mas, rir de nada já é estupidez.
> Rir de palavra ou gesto obsceno espelha um caráter malicioso
> A explosão de risada, aquela que mexe o corpo inteiro e que os gregos denominavam sacudir, não cabe bem em idade alguma e muito menos em criança.
> Rir como imitando o relincho de cavalo não é decente. Igualmente, indecoroso aquele que ri, escancarando a boca e arregaçando as faces com os dentes em amostra, à guisa de um esgar canino ou de sorriso sardônico.
> A face deve irradiar alegria sem deformar os traços da boca nem sugerir devassidão. Somente os tolos exclamam: "Ah! Eu enlouqueço de tanto rir! Eu estou caindo de risada! Morro de rir!"
> Se calha mesmo algo de tão hilariante e irresistível, mesmo para os desinteressados, então, que se cubra o rosto com um lenço ou com a mão.
> Rir sozinho e sem motivo aparente é coisa tida como amostra de tolice e de desequilíbrio.
> Se tal ocorrer, prescrevem os bons modos que se decline a razão da hilaridade. Na hipótese de não convir dar o motivo, necessário se faz inventar qualquer pretexto a fim de evitar a suspeita de que alguém está a rir da pessoa dele. (ERASMO, 2011, p. 191-192)

Trata-se de um manual de quais são os olhares adequados e inadequados, posição dos ombros, atitudes da fronte, dos lábios, como devem ficar as sobrancelhas, os olhos, a

coluna, aconselhando não limpar o nariz no chapéu ou espirrar na direção dos outros, ensinando como cuspir, escarrar ou vomitar.

Nos demais capítulos, fala sobre a elegância dos trajes, como se portar na igreja, nos banquetes, refeições, encontros, conversas, no leito, tudo o que um sujeito “educado” deveria saber e fazer.

A repressão e a domesticação do corpo para a emancipação da mente são conceitos que serão aguçados, posteriormente, com o surgimento dos colégios protestantes e jesuítas. Os colégios se estruturariam como uma emulação de uma vida social projetada, baseada na competição, no mérito individual e na oposição entre os indivíduos, típicas da evolução posterior do capitalismo.

Apesar de não ter aderido publicamente à Reforma protestante, procurando preservar a independência intelectual que tanto professava, seu pensamento e as críticas que dirigiu à igreja católica inspiraram Lutero, que tinha por ele grande admiração.

O protestantismo inauguraria uma nova era com relação à autonomia do indivíduo,

> onde o ser humano poderia ele mesmo estabelecer sua relação particular com a divindade, acedendo às escrituras e aos ensinamentos a partir de suas próprias ferramentas intelectuais. (HELLER 1982, p.21)

Erasmo é creditado pelo senso comum de ter "posto o ovo que Lutero chocou"[20], ao que Erasmo não negaria, mas teria respondido que esperava uma espécie de pássaro totalmente diferente.

O fato é que estava pavimentado o terreno para a desintegração do dogma como forma final de conhecimento. Mesmo a igreja católica, a partir do século XVI, procuraria dialogar com o pensamento racional como forma de se manter e acompanhar o desenvolvimento da história.

A partir de então, a racionalidade estaria no centro da educação no mundo moderno, e dos sentidos de humanidade e de autonomia. O pensamento racional se coloca como uma chave para a existência, e como uma realidade por si só, independente de Deus, na dialética entre emancipação e controle, como a conhecemos até hoje.

---

[20] Jamerson Marques da Silva, in Concílio de Trento: uma trama de crises e decretos nos passos duma Ecclesia semper reformanda, em HYPERLINK "http://www.biuvicente.com/professor/?tag=concilio-de-trento" http://www.biuvicente.com/professor/?tag=concilio-de-trento, ativa em 23 de julho de 2018

1.2 O Iluminismo e a Revolução Francesa: o primado da razão e a consolidação do humanismo

Continuando a linha do tempo do pensamento europeu ocidental, no Século XVIII o Iluminismo é o coroamento da trajetória do pensamento humanista do Renascimento.

O Iluminismo seria uma atitude geral de pensamento e ação onde o ser humano assumiria a sua responsabilidade perante seus atos de acordo com a razão.

O filósofo alemão Immanuel Kant tem uma famosa passagem que procura definir o Iluminismo:

> O iluminismo representa a saída dos seres humanos de uma tutelagem que estes mesmos se impuseram a si. Tutelados são aqueles que se encontram incapazes de fazer uso da própria razão independentemente da direção de outrem. É-se culpado da própria tutelagem quando esta resulta não de uma deficiência do entendimento, mas da falta de resolução e coragem para se fazer uso do entendimento independentemente da direção de outrem. *Sapere aude*! Tem coragem para fazer uso da tua própria razão! Esse é o lema do iluminismo. (KANT, 1989, p.11)

Ousar saber. (*Sapere Aude*!). Assumir para si a tarefa de conhecer e decifrar o mundo, não ser tutelado por outrem.

Contradição jusnaturalista: homem naturalmente livre, mas teleologicamente social

A expansão colonial e a lenta ascensão social da burguesia fortaleceram a consolidação dos estados nacionais, e com ela se configurou com mais clareza o conflito liberdade humana *versus* poder do estado.

O século XVIII é perpassado pela questão que se coloca com a consolidação e o fortalecimento dos estados nacionais: qual a justificativa para a legitimação do poder de um soberano ou de um estado sobre os indivíduos, ou porque o ser humano deveria abdicar de sua liberdade em detrimento da harmonia do convívio social?

Esta questão é antecedida pelas especulações da escola *jusnaturalista* ou escola do direito natural, que pressupunha

> a existência de uma norma de conduta intersubjetiva universalmente válida e imutável, fundada sobre a peculiar ideia da natureza preexistente em qualquer forma de direito positivo que possa formar o melhor ordenamento possível para regular a sociedade humana, principalmente no

> que se refere aos conflitos entre os Estados, governos e suas populações.(MASSARO, 2015) [21][21].

Thomas Hobbes, no *Leviatã*, baseia o "direito natural" na

> liberdade que toda pessoa tem de usar o seu próprio poder a seu arbítrio para a conservação da sua natureza, isto é, da sua vida, e, consequentemente, de fazer qualquer coisa que, segundo o seu próprio juízo e a sua razão, considere como o meio mais idôneo para este fim. (HOBBES, 2011, pág. 105).

Esta discussão é dependente da existência de uma natureza intrínseca ao ser humano. Natureza que seria determinante para erigir um código social que ordenasse o convívio e a interação entre as pessoas. A natureza humana seria tendencialmente boa (como esperava Locke) ou predatória (como vaticinava Hobbes)?

O Século das Luzes consolida o pensamento romântico-burguês, paradigma hegemônico no senso comum de nossa época. A sociedade atual traz as marcas e vestígios das organizações sociais e dos modos de produção antecedentes e sintetiza as aspirações e visões de mundo da classe hegemônica, retratando em sua imagem o movimento da história e da atividade produtiva humana até então.

Conforme Milton Santos (2006), esta atividade não é homogênea: sua distribuição obedece à divisão do trabalho, que se manifesta de maneiras diferentes em cada local e em suas relações com as outras estruturas e organizações da sociedade global.

> A localidade se opõe à globalidade, mas também se confunde com ela. O Mundo, todavia, é nosso estranho. Entretanto se, pela sua essência, ele pode esconder -se, não pode fazê-lo pela sua existência, que se dá nos lugares. No lugar, nosso Próximo, se superpõem, dialeticamente, o eixo das sucessões, que transmite os tempos externos das escalas superiores e o eixo dos tempos internos, que é o eixo das coexistências, onde tudo se funde, enlaçando, definitivamente, as noções e as realidades de espaço e de tempo. (SANTOS, 2006, p.218)

Conforme Georg Lukács,

> A sociedade burguesa é a mais complexa e desenvolvida organização histórica da produção. Portanto, as categorias que expressam suas relações e que possibilitam a compreensão da sua estrutura permitem, ao mesmo tempo, a penetração na estrutura e nas relações de produção de todas as formas passadas de sociedade, sobre cujas ruínas e com cujos elementos a

[21] MASSARO, Vanessa. *Reflexões sobre o Jusnaturalismo,* publicado em 06/2015, em https://jus.com.br/artigos/39884/reflexoes-sobre-o-jusnaturalismo#:~:text=105%20)-,O%20jusnaturalismo%20ou%20o%20direito%20natural%20%C3%A9%20a%20corrente%20de,possa%20formar%20o%20melhor%20ordenamento. Ativo em 10/01/2021

> sociedade burguesa foi construída, e das quais ela traz consigo resíduos parcialmente ainda não superados, enquanto aquilo que estava apenas esboçado desenvolveu-se em toda a sua significação, (...).(LUKACS, 1979, p.18)

A enciclopédia

Uma empreitada que demonstra a trajetória do pensamento da época sobre o aprendizado e o conhecimento é a *enciclopédia*. Permeada pela metáfora da árvore, onde os galhos e as ramificações simbolizavam as infinitas encruzilhadas do conhecimento; e pela metáfora do labirinto, onde o espírito escolhe trajetos diferentes e excludentes em direção ao saber, a enciclopédia procurava dar conta de todo o conhecimento humano, tornando-o acessível a quem se dispusesse a estudar.

> [a enciclopédia foi] um monstro bizarro, em que os prós e os contras eram ditos lado a lado e por vezes no mesmo artigo, nos quais homens diferentes, de opiniões diferentes, se mesclavam e se opunham. Somente tal liberdade podia permitir aos enciclopedistas progredir realmente no conhecimento e na ação.(PROUST, 1965, p. 61 apud BOTO, 1996, p.109)

Seu objetivo era reunir todo o conhecimento esparso já produzido, partilhando o saber acumulado. Pretendia fazer também um quadro geral da mente humana, reunindo tudo o que a cultura humana pode produzir.

> A enciclopédia – em 1751 – demarcava já a tentativa de alcance da própria genealogia do saber. (BOTO,1996, p.33)

O movimento enciclopedista é tributário da concepção de que os homens letrados têm mais condição de aspirar à virtude e à cidadania, entendendo que todos os conhecimentos estavam conectados entre si, podendo a curiosidade humana realizar o caminho para todos os campos do saber.

A fetichização do pensamento matemático

Os filósofos iluministas, em especial D'Alembert e Diderot, dedicaram à matemática e às ciências exatas a primazia do pensamento racional. A racionalidade foi a principal arma contra o dogma, trazendo a verdade para fora do domínio da metafísica.

A lógica e a matemática foram alçadas ao campo do caminho da verdade, e as ciências consideradas a perspectiva de futuro do saber e de libertação do ser humano de suas necessidades e constrangimentos mundanos, de instrumento para a felicidade humana.

Segundo Carlota Boto, a época trazia em seu bojo “promessas liberais de emancipação humana através da cultura” (1996, p. 17).

> (...) a abrangência dos temas tratados [na Enciclopedia] leva ao limite as propostas vigentes de um reordenamento social perante códigos outros, que pudessem ser norteados pelas luzes do conhecimento racional. (BOTO,1996 p. 39)

O geógrafo brasileiro, Milton Santos, porém, aponta a armadilha oferecida por esta absolutização da lógica matemática, do que chama de “pensamento calculante”:

> Para ser eficaz, o pensamento calculante exclui o acidente e submete a elaboração intelectual a uma prática onde a sistematização e a estandardização impõem sua lógica própria, isto é, o domínio da lógica matemática sobre a lógica da história. É como se as matemáticas ganhassem vida própria, conforme nos lembra Philippe Queau (1987, p. 6) ou como se o espaço matemático se encarnasse materialmente. (A. Gras, 1993, p. 21). (SANTOS, 2006, p.122)

Escola pública

A partir do século XVIII, o conhecimento e sua transmissão através da educação se tornarão protagonistas nas perspectivas de progresso e bem-estar. A universalização do conhecimento se tornará aos poucos uma prioridade nos esforços das sociedades ocidentais, numa investida contra o dogma e a superstição.

> O século XVIII, na França, deslocaria o problema do ensino proporcionando-lhe, inclusive, uma primazia teórica que até então inexistia. Do Iluminismo à Revolução, vislumbra-se o surgimento de um espírito público no qual a pedagogia passa a ser a pedra de toque. (BOTO, 1996, p.16)

A discussão sobre a educação universal e pública se aprofunda. No afã de iluminar a todos com a razão, a vanguarda intelectual do século das Luzes percebeu que, para que houvesse o avanço sonhado com a razão e o conhecimento, era necessário que as esferas populares pudessem ter acesso ao conhecimento universal. A liberdade e a fraternidade só poderiam ser conseguidas através da igualdade.

O espírito público da cidadania só poderia ser realizado se as pessoas tivessem acesso à compreensão das propostas que então germinavam, se pudessem ter o acesso aos processos do raciocínio lógico e ao patrimônio da cultura.

> Ocorrerá, a partir de meados do século XVIII, uma intensificação do pensamento pedagógico e uma preocupação com a atitude educativa. Para alguns filósofos e pensadores do movimento francês, o homem seria

> integralmente tributário do processo educativo a que se submetera. A educação adquire, sob tal enfoque, perspectiva totalizadora e profética, na medida em que, através dela, poderiam ocorrer as necessárias reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado. (BOTO, 1996, p.21)

O Iluminismo coroou a autonomia e a inventividade do individuo, a partir da lógica e da necessidade da liberdade, baseados na ideia cartesiana de razão, como meta para a emancipação da humanidade.

Ao mesmo tempo, a educação tornou-se a janela para uma possível ascensão social, assim como a assunção do mecanismo de desigualdade, naturalizando a competição e a livre concorrência dos indivíduos. A concepção romântico-burguesa supõe uma igualdade abstrata em uma sociedade de desiguais, raiz do mito da *meritocracia* tão vigente na mentalidade conservadora, ainda no Brasil atual.

Ao assumir o individuo como abstração, sem considerar os indivíduos concretos na teia de relações de seu espaço e tempo específico, a mentalidade liberal abre espaço para, paradoxalmente, naturalizar a desigualdade. E esta naturalização ocorreria também através da educação.

> através de um discurso igualitário, nas Constituições e nas Declarações, a burguesia atribui ao indivíduo, a cada cidadão individualmente, a responsabilidade pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. Nesse sentido, a análise do princípio de igualdade e a análise do princípio de individualismo são indissociáveis. Os indivíduos são proclamados iguais, mas a desigualdade econômica é reconhecida (como não reconhecê-la?). Ao reconhecer a desigualdade econômica, a burguesia deve também indicar o caminho para sua superação e o faz: cabe à instrução tornar os cidadãos 'mais' iguais. Levando-se em conta que os indivíduos 'não o são igualmente dotados pela natureza', alguns poderão ascender e superar a desigualdade real, outros não poderão. Depreende-se daí: o mesmo instrumento que pode tornar os indivíduos iguais, pode fazê-los permanecer desiguais. A instrução é acenada como veículo de liberação e de igualização, mas assentada sobre a desigualdade econômica, permanece veículo de dominação de classe. (LOPES, 1981, p.115)

Sob este aspecto, a educação funciona, assim, paradoxalmente, ao mesmo tempo como veiculo de democratização do conhecimento e régua perpetuadora da desigualdade social.

Rousseau

Jean Jacques Rousseau, no *Emilio* , simula o processo ideal de educação de um jovem. Note-se que se trata de um hipotético jovem do sexo masculino, oriundo da classe abastada que poderia pagar um preceptor. Rompendo com a tradição dos colégios jesuítas que impunham uma rígida disciplina no aprendizado de assuntos abstratos que não estavam diretamente ligados à vivência mais imediata do aprendiz como o latim, a religião ou a filosofia antiga, Rousseau defende o cultivo na criança do amor ao conhecimento através de constatações e conclusões a que este aprendiz pode chegar por si mesmo, através de suas experiências com o mundo. Experiências conduzidas por um mestre preceptor, que as controlaria de modo a que o jovem aprendesse sob sua curadoria.

É a noção de perfectibilidade que está na raiz do pensamento rousseauniano, livrando-se da contradição insolúvel de seus contemporâneos e precedentes jusnaturalistas, que preconizavam uma natureza humana fixa, com a qual a vida social e a organização da sociedade teria que lidar. Em Hobbes, esta natureza seria obrigatoriamente predatória, daí ter-se que abdicar da liberdade natural para submetermo-nos aos desígnios de um soberano; em Locke esta natureza seria tendencialmente boa, *tábula rasa* onde o ser poderia desenvolver suas capacidades.

Segundo o *Dicionário Filosófico* COMTE-SPONVILLE (2003)**,** a perfectibilidade não é o poder de se tornar perfeito, mas de se aperfeiçoar. Portanto, somente o imperfeito é perfectível, mas só o é contanto que possa mudar, e se mudar.

No *Discurso sobre a Origem da Desigualdade*, Rosseau coloca que:

> há outra qualidade muito específica que distingue o homem do animal, e acerca da qual não pode haver contestação: é a faculdade de se aperfeiçoar, faculdade que, com a ajuda das circunstâncias, desenvolveu sucessivamente todas as outras e reside entre nós, tanto na espécie como no indivíduo; ao passo que um animal, ao cabo de alguns meses, é o que será o resto da vida, e sua espécie, ao cabo de mil anos, o que era no primeiro ano desses mil anos. (ROUSSEAU, 2001, p.18)

A ideia de perfectibilidade irá admitir que o ser humano se modifica. Esta modificação não tem um juízo de valor, não admitindo *a priori* que este movimento leva a algo obrigatoriamente melhor, mais perfeito ou mais positivo que o momento anterior.

Segundo Lourival Gomes Machado:

> (...) no vocabulário de Rousseau veio a adquirir singular importância a palavra *progresso*, sendo de notar que em seu pensamento, ao contrário do

> que comumente sucede, o têrmo não inclui qualquer valor positivo ou negativo – há progressos do homem que se impõe primeiro registrar e analisar, para só num segundo passo indagar se foram bons ou maus. (MACHADO, 1968, p.35)

Rousseau admite a mutabilidade do ser humano, a possibilidade de que o indivíduo se aperfeiçoe no decorrer de sua história pessoal, baseado no fato de que a própria humanidade se modificou no decorrer da passagem do tempo histórico. A perfectibilidade é um movimento através da experiência humana no mundo. A qualidade desta experiência apontaria o caráter do indivíduo.

Para Rousseau, a vida social corrompe o ser humano com suas relações de poder e desigualdade, especialmente pelo advento da propriedade, que torna os seres humanos desiguais entre si. "no estado social, o bem de um causa necessariamente o mal de outro". (ROUSSEAU, 2004, p.115)

Rousseau defende uma educação onde se pode projetar um ser humano bom, livrando-o da corrupção da vida social através de um comunitarismo rural, que desconfia dos progressos da civilização. Isto o diferencia dos demais contemporâneos da Ilustração, conferindo-lhe um rastro paralelo, mas de grande influência no diálogo com seus contemporâneos.

Para Rousseau, a educação deve evitar corromper o espírito da criança, através de exemplos positivos e experiências instrutivas, onde o caráter do infante desabroche como uma flor perfeita, deixando que a criança vá descobrindo por si as maravilhas do mundo, sugestionada pelas experiências proporcionadas pelo educador, chegando, assim, ao caminho "natural" da razão e da virtude. As crianças seriam mais espertas do que seus mestres e devíamos deixá-las descobrir o mundo segundo sua própria inquietação, ao invés de despejar saberes que não se conectam com sua realidade imediata e com seus desejos.

Paradoxalmente, segundo Rousseau, cabe ao mestre domesticar sutilmente os desejos e impulsos da criança, para que o discípulo encontre o caminho da virtude. Ou seja, a criança deve fazer o que quer, mas deve querer o que querem que ela faça. O mestre deve dispor dos instintos da criança e saber como empregá-los na educação.

Para o filósofo genebrino, a liberdade do homem é a capacidade de recusar os seus instintos. O contrato social seria, então, a concretização perfeita da liberdade, a partir da premissa cartesiana do domínio das emoções para atingir a virtude e o bom uso da razão.

O pedagogo de *Emilio* expõe a oposição:

> Sentindo-me arrebatado, abatido por dois movimentos contrários, eu me dizia: Não, o homem não é apenas um: eu quero e não quero, eu me sinto simultaneamente escravo e livre; eu observo o bem, eu o amo e pratico o mal; eu sou ativo quando escuto a voz da razão, passivo quando minhas paixões me conduzem; e o meu pior tormento, quando sucumbo, é sentir que teria podido resistir...Mas minha vontade é independente de meus sentidos; eu consinto ou eu resisto, eu sucumbo ou eu sou vencedor e eu sinto perfeitamente em mim mesmo quando eu faço o que sinto que de fato quis ter feito ou quando eu apenas cedo às minhas paixões. (ROUSSEAU, 1971 p. 194-5 apud BOTO, pg. 31)

Emilio tem que resgatar a sua interioridade, à parte a opinião dos outros, os impulsos das paixões e as cobranças do mundo. Sua interioridade seria alcançada através de um exercício de raciocínio sobre o mundo a partir de sua própria experiência e validada pela virtude e pelo exemplo dos homens virtuosos.

A Revolução Francesa e a educação

Para além de todas as consequências e processos desencadeados pela Revolução Francesa, como as transformações nas relações de produção e de poder, a emergência do cidadão como unidade social, os ideais de igualdade e abolição das castas privilegiadas, a revolução também foi uma grande performance cênica, um ato simbólico de ruptura com o Antigo Regime na vida cotidiana, na linguagem, nas interações entre as pessoas.

> (...) Bronislaw Baczko recorda que o cotidiano do processo em curso a partir da Tomada da Bastilha tinha por objetivo pedagógico a transmissão de uma leitura uniforme mediante a qual os franceses pudessem visualizar sua Revolução, reconhecendo-se nela, como atores. Seja pelos sentidos, pela imaginação ou pela memória, havia que ser uniforme o sentimento de pátria, pela própria harmonização entre as leis que codificam o social e a dimensão íntima, interior a cada indivíduo. (BOTO, 1996, p.111)

A educação acabou sendo o instrumento privilegiado para a formação do novo homem, livre das superstições do passado, da ignorância, e dos preconceitos, guiado pela razão e pela lógica.

> Desde logo, a escola erige-se, no próprio discurso revolucionário, como templo da República. (BOTO, 1996, p.112)

A educação acaba se tornando a verdadeira propaganda revolucionária. Ela seria a responsável por transmitir à nova geração a perspectiva da nova sociedade. Uma nova

sociedade que ainda não existia, dependia justamente desta nova visão para ser construída. Uma revolução cujo processo parece não ter se concluído nunca.

> O feudalismo e a superstição eram apresentados como alicerces da ignorância a serem brevemente ceifados pela via da escola, e esta far-se-ia capaz de imprimir na alma dos novos cidadãos o registro da sociabilidade inédita que recriaria os costumes, os hábitos, os valores e a própria tradição. (BOTO, 1996, p.99)

A educação assume um papel, até então inédito, de não só repassar e transmitir o legado da herança cultural do passado, mas de construir um porvir que estava projetado e delineado, porém ainda não realizado.

> Como explicitam os estudiosos do tema, nomeadamente Baczko e Ozouf, os atores da Revolução usualmente frisavam a necessidade de suprir o intervalo que se impusera entre o passado deposto e o futuro por vir. A educação é tomada como âncora de engate entre aquilo que se fora e o que se poderia erigir. (BOTO,1996, p. 101)

É dado ao processo educacional a tarefa hercúlea de suprir o vácuo entre os vislumbres de uma vanguarda intelectual e a mentalidade de toda uma população depauperada e esmagada por séculos de opressão e ignorância. Vislumbres estes meramente teóricos e ideais, que ainda necessitavam de ações reais para tornarem-se uma realidade concreta. Era necessário para isso todo um novo sistema de pensamento e de transmissão deste pensamento, que nem sequer havia sido sonhado. Mas o discurso dos revolucionários apontava esta convicção:

> (...)havia sido feita a lei para a nação; trata-se agora de fazer a nação para essas leis; e isso através da educação pública. Essa educação é sobretudo necessária para a felicidade do povo. (DELEYRÉ, apud BACZKO, 1980, p. 93)

Danton irá dizer**:**

> Quando se semeia no vasto campo da República, não se deve ter em conta o preço desta semente. Depois do pão, a educação é a primeira necessidade do povo(...)Caminhemos, portanto, para a instrução comum. Tudo se torna estreito na educação doméstica, tudo se engrandece na educação comum. E eu, também sou pai; mas meu filho não me pertence: ele pertence à República. (DANTON, apud BACZKO, 1980, p.110)

A revolução francesa provocou, paradoxalmente, uma sanha persecutória sem igual em nome da liberdade e da igualdade.

A violência e o Terror da revolução levaram a questionamentos sobre o alcance da emancipação preconizada pela “liberdade” liberal. Segundo o testemunho de historiadores e

teóricos contemporâneos da Revolução e de seus desdobramentos, “vinha a convicção de que a liberdade da República estaria fundamentalmente expressa no âmbito individual, mais do que na esfera pública e na representação coletiva.” (BOTO, 1996, p.87)

> Todas as pedras estão talhadas para o edifício da liberdade. Vocês podem edificar um templo ou um túmulo com as mesmas pedras” (SAINT-JUST apud BOTO, 1996, p. 82)

Para o pensador francês Claude Lefort, a Revolução Francesa, porém, teve um significado e um impacto muito maior do que simplesmente uma troca de classes no poder. Ela na verdade inaugura um novo modo de pensar a politica e as relações de poder. Com a abolição do direito divino e da desigualdade natural entre os seres humanos, propõe um relativismo dos padrões e referências com as quais se erigem um sistema legal ou um código moral, reputando-os ao mero artifício humano. É a abertura do caminho para o questionamento dos marcos e referências de certeza de todos os sistemas.

> A Revolução Francesa dá origem a um tipo de pensar o político jamais visto. No parecer de Lefort, isso decorreria do fato de sua inserção na história ter ocasionado não a substituição de absolutos, mas a eliminação do “lugar do referente”; em outras palavras, “a dissolução dos marcos de referência da certeza.” (LEFORT, 1991, p.34). Para este teórico político, a *Declaração de direitos,* (...) lega à contemporaneidade algo de fundamental: “a universalidade do princípio que traz o direito para a interrogação do direito”. A lei, vista desta nova linguagem, reportar-se-ia não a qualquer nível de transcendência, mas à banalidade do artifício humano, já que a manutenção de um lugar vazio no pensamento do poder democrático é a condição da sua viabilidade. (BOTO, 1996, p.90)

Artificio este que, não obstante a sua relatividade, torna-se paradigma da dominação colonial e imperialista que se concretizou a partir das nações europeias para o resto do mundo numa violência epistêmica e econômica que desenhou as linhas de força do poder mundial nos séculos seguintes.

Iluminismo e colonialismo

A razão emergente do mundo moderno, originária da Grécia antiga, renascida sob a forma moderna no Renascimento e consolidada no Iluminismo, serviu como padrão epistêmico e régua para consolidar a hegemonia e a dominação impostas às outras regiões do mundo pelas nações europeias que avançavam na liderança do frenesi capitalista, consolidando a sociedade burguesa.

A baliza entre a razão e a desrazão foi também uma construção que apoiou o regime colonial, fabricando o que Adolpho Alban Achinte qualificou de *assimetrias* que visavam rechaçar as lógicas e as epistemologias dos povos não-europeus, especialmente na criação do que chamamos hoje de continente americano.

> Um (...) elemento de assimetria é a diferenciação entre razão e desrazão que nos induz a pensar que se houve no projeto ocidental (e segue havendo) uma sistematização do pensamento, isso significa que existiram lugares específicos de produção de conhecimento onde se constroem epistemologias hegemônicas que não possibilitam a emergência de outras formas de construção do conhecimento. Nesse sentido, será fundamental a educação como o mecanismo e a estratégia para validar os conhecimentos que o método científico dá como resultado. Cabe assinalar que o mundo ocidental estabeleceu o binarismo entre conhecimento e saber, reputando ao primeiro o estatuto de cientificidade e ao segundo a produção das comunidades consideradas bárbaras ou não-civilizadas. (ACHINTE, 2006, p.24)

A sociedade burguesa, sistema de valores, ideologia, práticas e organização da produção da vida vigente na contemporaneidade, condiciona até os dias de hoje nosso modo de vida em todas as instâncias, desde as formas de relacionamento interpessoal, dinâmicas e trocas entre os indivíduos, até a maneira de ver o conhecimento e o direcionamento do desejo, com moções de gozo e dinâmicas de identificação. No nível social, determina as regras de comportamento, o fluxo e a função do trabalho social, e as possibilidades de cada indivíduo no espaço de sua existência.

1.3 A Arte/Educação e as perspectivas de liberdade nas primeiras décadas do século XX: a importância da experiência

Do homem racional ao jogo simbólico

O avançar do século XIX abriu fendas que, aos poucos, alargavam a proposição cartesiana da razão como patamar último do pensamento, elevada à chave definitiva para a emancipação humana pelo pensamento Iluminista. Na perspectiva do Século das Luzes, pelo avanço das ciências, da matemática e da lógica, o ser humano se veria emancipado ao dominar os processos do mundo. O empirismo de John Locke (1632-1704) e David Hume (1711-1776) prenunciavam o desenvolvimento da técnica, que supostamente levaria ao

conhecimento do mundo e do ser humano. Para estes empiristas, a melhor maneira de se defender dos constrangimentos do mundo seria conhecê-lo perfeitamente.

> É o caso da filosofia clássica, que define a essência do homem pela Razão, a mente, o entendimento; em suma, qualquer que seja o nome que lhe é dado, pela faculdade que lhe permite ser um puro sujeito de saber. Ao longo de sua história, embora de formas variadas, ela encena o combate da Razão contra as paixões, as emoções, e, em última instância, o corpo. Trata-se, na verdade, de cortar todos os vínculos do sujeito com o mundo, para conservar apenas um: a relação do sujeito enquanto Razão com o saber enquanto ideia. (CHARLOT,2000, p. 60)

O ser humano, porém, mostrava-se mais complexo, assim como sua maneira de apreender o mundo, desnudando os limites da cosmovisão liberal-burguesa das correntes racionalistas, empiristas e idealistas que se consolidaram no século XVIII. A historicidade dos modos de organização social evidenciava-se com as grandes transformações econômicas da sociedade industrial.

A partir da segunda metade do século XIX, o estudo do sofrimento psíquico chamou a atenção e abriu caminho para uma dimensão da existência que ocorria além da vida consciente. Sofrimento este que se manifestou com mais clareza com a consolidação da família burguesa, em sua dinâmica concentrada de repressão das pulsões e escassa gama de figuras de identificação afetiva (POSTER, 1979), acentuando o antagonismo entre o corpo e o mundo social.

O indivíduo racional que surgira no Renascimento e que se consolidara como a mônada isolada do Contrato Social, na idealização romântica de uma igualdade que abstraía a sociabilidade e a particularidade de cada sujeito, este indivíduo desfazia-se na imagem que a Psiquiatria e a nascente Psicanálise viriam oferecer das pulsões encobertas por repressão, e dos sonhos que sublimam instintos ocultos.

Josef Breuer (1842-1925) e Sigmund Freud(1856-1939) perceberam que os sintomas dos doentes mentais, assim como os sonhos e os atos falhos do cotidiano expunham a manifestação de um nível mais profundo da mente humana: o inconsciente, caverna sem fundo de pulsões reprimidas, emoções sublimadas, desejos censurados, cujo significado derivava por atalhos que não faziam nenhuma conexão com a razão. (FREUD, 1990).

Através da palavra – da enunciação, representação, simbolização e elaboração em discurso dos conteúdos reprimidos ou automatizados pelo nível subconsciente - a psicanálise

abriu as portas para o conhecimento de si mesmo num nível mais profundo e para uma possível libertação da mente de processos e rituais neuróticos limitantes.

> Freud a um só tempo desmistificou as pretensões de soberania da razão entre os herdeiros do Iluminismo e ofereceu uma possibilidade de integração de uma parte do recalcado – mas não todo! – pela via da palavra. (KEHL, 2015, p. 43)

Aos poucos, a razão foi perdendo seu estatuto de categoria absoluta da consciência humana e outras dimensões do ser foram tomando importância.

> Não é tão fácil assim, porém, desvelar esse feixe de vínculos que une o sujeito, de múltiplas maneiras, com o mundo e com os outros. Dispensar as paixões e convocar a Razão é uma bela ambição, mas para isso, a própria Razão não deve ser a máscara com a qual as paixões se escondem. Marx, Freud, Nietsche, Bourdieu, Foucault e vários outros têm-nos ensinado que a ideologia, o inconsciente, o desejo de poder, a dominação simbólica, a vontade de controlar, vigiar e punir tomam emprestadas à Razão suas formas e suas argumentações. A Razão é uma forma de relação com o mundo que constantemente se reveste de outras formas, que não pertencem ao domínio da Razão; atrás do sujeito do saber, a análise traz à tona outras dimensões do sujeito. (CHARLOT,2000, p. 60)

A virada do século XIX para o XX marcou o aguçamento das crises que colocavam em cheque o limite do pensamento romântico. A vanguarda do pensamento artístico questionava a linguagem da consciência e as amarras dos academicismos, investigando o significado de instâncias da vida que até então não eram notadas ou conhecidas.

A ruptura com a linguagem e com o pensamento racional, com o passado autoritário da tradição que legitimava a repressão do corpo e delimitava o funcionamento da mente, ruptura esta também com a exploração do trabalho para acumulação privada, pautava um anseio e um horizonte de liberdade até então inédito na história ocidental.

A bailarina norte-americana Isadora Duncan despia as sapatilhas do balé e compunha uma dança buscando a espontaneidade e a libertação da forma, em detrimento de uma investigação das forças íntimas e das fontes de energia que movem o corpo (DUNCAN, 1997). Outros expoentes da dança no século XX, como Martha Graham, Merce Cunninghan, Kazuo Ohno, George Balanchine, Pina Bausch, entre muitos outros artistas e escolas, também vislumbraram nas artes do corpo um sopro de possibilidades de emancipação, colocando a libertação do corpo como uma pauta essencial e não apenas para praticantes de dança.

O Teatro de Arte de Moscou, com Nemirovitch-Dantchenko (1858-1943) e Konstantin Stanislávski (1863-1938) à frente, avançava na arte dos palcos colocando em cena de maneira inédita o realismo dos estados psíquicos e emocionais, numa investigação psicológica que influenciou toda a arte dramática do século XX.

Stanislávski potencializou a arte do ator ao colocar como protagonista do processo criativo a vivência emocional e o suporte que esta vivência pode proporcionar à imaginação e à fantasia, colocando nas mãos do intérprete não mais a tarefa de *representar* as linhas escritas pelo dramaturgo, mas de *encarnar* o papel de uma maneira pessoal e única, conferindo ao ator a possibilidade de proporcionar uma experiência singular com o público.

É nesse contexto que os primeiros arte-educadores, como Rudolf Toppfer e Franz Cizek começaram a validar a arte infantil como uma modalidade de processo pedagógico para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais e afetivas das crianças: como uma modalidade de arte, de processo e de conhecimento, dando os primeiros passos para a arte/educação modernista.

> A arte moderna quis se afastar dos cânones da arte acadêmica, assim como a escola moderna o fez com a escola tradicional. No moderno, a criatividade passa a ser compreendida como algo interior ao artista, que se concretiza em trabalhos, que revelam um indivíduo singular nas formas do conteúdo e da expressão. (IAVELBERG, 2017, p. 144)

As necessidades do desenvolvimento das capacidades do pensamento caminham junto com os fatos que a humanidade produziu e que geraram crises significativas nas estruturas sociais e do pensamento anteriores. A necessidade de liberdade toma outras formas, assim como a própria ideia do que é a liberdade. A liberdade significaria então para os que seriam chamados posteriormente de “modernistas” uma possibilidade de autonomia, de emancipação, de raciocínio sobre o mundo que ampliaria o raio de ação dos sujeitos e que funcionaria como um antídoto para os problemas vislumbrados nas tendências apresentadas pela modernização das técnicas de destruição e de guerra, da ampliação do poder de belicosidade, destruição, violência e exploração humana que o mundo moderno apresentava. Os pensadores da educação perceberam na arte possibilidades de crítica, de interações humanas mais salutares e de concepção de um mundo mais humano e livre.

> Essa perspectiva da liberdade individual, distinta de egoísmo, tida como arma contra a opressão, também compôs o pensamento modernista de Lowenfeld e do filósofo Herbert Read (...) Os pensadores do ensino de arte na escola moderna validaram a educação por meio da arte, da autonomia,

> da criatividade e da livre expressão dos alunos. A proposta moderna visava a um futuro mais promissor com indivíduos sensíveis aos problemas dos demais e do meio, almejando uma participação democrática e a justiça social em contraposição a um mundo cada vez mais materialista e com oportunidades desiguais de desenvolvimento. (IAVELBERG, 2017, p.30)

A partir do elemento lúdico da arte, com suas possibilidades de proporcionar experiências transformadoras e significativas na psique humana, Lowenfeld, Read, Dewey, Eisner, entre outros, propuseram a arte e a criatividade como o principal elemento propulsionador de uma educação que tivesse algum significado no desenvolvimento psíquico e social.

Dois séculos antes, um dos pioneiros a introduzir a importância dos cuidados com a primeira infância como determinantes para o desenvolvimento mental e físico foi o alemão Friedrich Fröbel (1782-1852), o criador dos jardins de infância.

Para ele, as brincadeiras são o primeiro recurso no caminho da aprendizagem. Não são apenas diversão, mas um modo de criar representações do mundo concreto com a finalidade de entendê-lo.

> [Para Fröbel], a educação, assim como o jogo, não implica a autorrepresentação projetiva do indivíduo, nem a exploração aleatória de conteúdos de objetos e de temas ainda estranhos. O que interessa a Fröbel é sempre a mediação, a integração, a revelação recíproca do eu e do objeto, da criança e do brinquedo, do aluno e da matéria ensinada, visando apreender o vínculo que os fundamenta reciprocamente: não há sujeito sem objeto, não há realidade externa se o homem não está lá para estruturá-la. (HEILAND, 2010, p.21)

Estas proposições repercutiriam no século XX, na era “moderna”.

Jean Piaget, em sua epistemologia genética, descobriu e classificou fases pelas quais o desenvolvimento cognitivo se efetiva. Porém, para que este desenvolvimento se realize, é preciso que a criança se envolva em atividades que deem oportunidade de colocar em movimento suas capacidades. Estas atividades estão intimamente ligadas à exploração do mundo e à criação, à vivência de experiências significativas.

> Ser capaz de aprender, considerando as bases teóricas piagetianas usadas em sala de aula no construtivismo, envolve verificar que o aluno cria para compreender, constrói conhecimento novo para si e, progressivamente, para o mundo. Desse modo, compreender é criar, e o aprender exige uma relação criativa dos alunos tanto em arte como nas demais áreas do conhecimento. (IAVELBERG, 2017. p. 52)

Através do jogo simbólico, a criança promove a construção do real. Pela brincadeira, constrói uma subjetividade para se relacionar com a objetividade. (PIAGET, 1999). A atividade criativa e expressiva põe em movimento a afetividade da criança e apreensão do mundo externo, seu funcionamento e seu mistério.

> [Na perspectiva piagetiana], o mundo é compreensível somente na medida em que a mente cria os instrumentos para interpretá-lo. O mistério da compreensibilidade do mundo tem sua chave na criatividade (GARCÍA, 1997, apud IAVELBERG, 2017 p.52)

Lowenfeld

O arte-educador austríaco Viktor Lowenfeld, em uma entrevista de 1958 (BARBOSA, 2015), destaca a importância das experiências marcantes para a constituição da personalidade.

> As bases da vida adulta são esses estágios informativos da infância e da adolescência. E se você não foi exposto a experiências sensíveis é muito difícil atualizar sua sensibilidade na vida adulta. (BARBOSA, 2015 p.12)

A contribuição de Lowenfeld está pautada pelo incentivo da atividade artística como prática central de uma educação que contemple o desenvolvimento humano e a ampliação da capacidade de ação.

> A arte pode desempenhar papel significativo no desenvolvimento das crianças. O foco de aprendizagem é a criança dinâmica, em desenvolvimento, em transformação, a qual se torna cada vez mais cônscia de si própria e de seu meio. A educação artística pode proporcionar a oportunidade de aumentar a capacidade de ação, de experiência, de redefinição e a estabilidade que é necessária numa sociedade prenhe de mudanças, de tensões e incertezas. (LOWENFELD, V. ; BRITTAIN, W.L.. 1977, p. 33)

Sua visão é de que o ato educativo é ele mesmo uma produção de conhecimento, e não mera reprodução de conteúdo. Este ato tem uma íntima relação com o ato da criação artística e tem como uma de suas funções o desenvolvimento da capacidade se apropriar dos conteúdos do mundo pela prática de criticar e recriar situações e objetos, oferecendo, com isto um estímulo à iniciativa de agir em direção à solução de problemas e questões postas pela existência. O ato da criação artística oferece a possibilidade de prazer e de envolvimento emocional nestas atividades

Para Lowenfeld, os processos possíveis de serem vividos numa situação de aprendizado são mais fundamentais do que os conteúdos a serem apreendidos. O próprio processo é ele mesmo o principal conteúdo. A expressão da criança é um ato emocional de potência emancipadora e libertadora, sendo "mais importante adquirir liberdade de expressão do que reunir informações fatuais" (LOWENFELD; BRITTAIN, 1977 p.41).

Os processos estéticos prepariam a criança para uma atuação autônoma e propositiva no mundo, pois colocam o aprendiz em práticas concretas que emulam situações desafiadoras, aliadas ao prazer e à satisfação de solucioná-las.

> (...), a criatividade está sendo mais estritamente relacionada com a capacidade de raciocínio e com o desenvolvimento das atitudes. De fato, existe um júbilo autêntico na descoberta – que não só representa a própria recompensa, mas também proporciona o ímpeto necessário para continuar a exploração e a procura. (LOWENFELD; BRITTAIN, 1977, p.64)

A arte seria a atividade privilegiada que exercita a preparação para as situações de um mundo em constante transição, um mundo dinâmico que exige atitudes novas a cada nova situação, uma sociedade que cobra de cada indivíduo que ofereça também sua contribuição pessoal e única às questões colocadas a cada dia.

> Todo ajuste a uma nova situação implica flexibilidade – flexibilidade no pensamento, flexibilidade na imaginação e flexibilidade na ação. (LOWENFELD; BRITTAIN, 1977, p. 37)

Esta flexibilidade é exercitada a cada instante na atividade criativa da prática artística. E a flexibilidade pode ser uma importante ferramenta para uma existência mais livre, pois a versatilidade em encarar e resolver situações novas e ter prazer em resolvê-las, em *jogar* com as situações da vida, no sentido do jogo infantil, pode nos dar um espaço de conforto emocional. E aí reside outro ponto importante na concepção de Lowenfeld sobre a liberdade e como a criação artística pode ser uma atividade central no processo de humanização: o envolvimento emocional com o mundo e como se pode tirar o máximo proveito em viver as emoções de maneira plena.

> (...)em qualquer forma de criação, existem graus de liberdade emocional: liberdade para explorar e experimentar, liberdade para envolver-se, emocionalmente, na criação. Isto é verdade tanto no uso de temas como no uso dos materiais artísticos. (LOWENFELD; BRITTAIN, 1977, p. 48)

Lowenfeld coloca como centro da atividade o patamar afetivo, sempre aliado ao pensar, ao sentir e ao perceber no envolvimento da criança com os temas e materiais de sua

arte. Portanto, o educador deve ter ciência das dimensões por intermédio das quais se concretizam, não só a atividade que ele compartilha com as crianças, mas o desenvolvimento do potencial criador de cada criança no mundo.

Viktor Lowenfeld foi uma figura central no pensamento da arte/educação no século XX, e seu pensamento tem origem nas as ideias de Herbert Read e John Dewey.

Read e Dewey

Sir Herbert Read, filósofo, poeta, historiador da arte e crítico literário britânico, retoma a tese de Platão de que a arte deve ser a base da educação (READ, 2001). Ele equaciona a estética como uma função complexa da existência humana, que sintetiza num indivíduo o acúmulo e o caminhar de toda uma civilização, determinando atitudes, decisões - algumas de importância vital -, atos dos mais simples aos mais intrincados, numa operação que integra a percepção, o raciocínio, a sensação, os sentimentos, a memória, a imaginação e o desejo. A estética opera nas ações e trajetórias pessoais de cada um nas situações da vida, sejam elas tão triviais como alimentar-se, vitais como escapar de uma bomba ou definitivas como pedir alguém em casamento, escolher um trabalho ou comprar um automóvel.

Read diz, a partir do comentário de Elliot Eisner,

> que o objetivo da educação deveria ser entendido como a preparação de artistas. Pelo termo artista nem ele, nem eu, queremos dizer necessariamente pintores, dançarinos, poetas ou autores dramáticos. Nós queremos dizer indivíduos que desenvolveram as ideias, as sensações, as habilidades e a imaginação para criar um trabalho que está bem proporcionado, habilmente executado e imaginativo que é independente do domínio em que um indivíduo trabalha. O maior elogio que podemos dar a alguém é dizer que ele ou ela é um artista, seja como carpinteiro, cirurgião, cozinheiro, engenheiro, físico ou professor. As belas artes não têm o monopólio do artístico. (EISNER, 2008, p.9)

Para Sir Read, a criança começa a se expressar desde o nascimento. Sua principal forma de expressão é a brincadeira. Citando Fröbel, Read afirma que “brincar é a mais elevada expressão do desenvolvimento humano na criança (...) sendo uma cópia da vida humana em todos os seus estágios e todas as suas relações” (READ, 2001, p.120). A brincadeira seria uma forma de arte, pois para Read, trata-se, como a arte, de um esforço da

humanidade por atingir a integração com as formas básicas do universo físico e com os ritmos orgânicos da vida.

Uma das principais inflexões do pensamento moderno em educação foi a valorização das experiências vividas pelo indivíduo. Esta ideia está ligada à noção de experiência como construção de um processo, encarando o resultado desta experiência, seu produto resultante, sua "obra", apenas como uma das partes deste processo. Dentro desta perspectiva, a experiência é uma vivência que perpassa e transforma o ser, é irrepetível e intransferível. O pensador espanhol Jorge Larrossa Bondía nos fala sobre o caráter singular da experiência:

> A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. (...)e ao nos passar, nos forma e nos transforma. (BONDÍA, 2002, p.21-26)

Esta noção de experiência ultrapassa a generalização de toda vivência humana, da mera sequência dos fatos vividos pelo sujeito. Como veremos adiante, vários pensadores apontaram para a importância dos atos significativos e transformadores da vida humana, em detrimento das ações repetidas do cotidiano, apesar de estas mesmas ações cotidianas também terem o potencial de se transformarem em "experiência". O que diferencia a experiência das outras vivências da vida humana seria o seu caráter de possibilitar um entendimento de aspectos da vida e do mundo e abrir novos horizontes de ação e perspectivas de significação.

Segundo Dewey (2010) e Read (2001), toda experiência é uma ação que pressupõe uma atitude estética, um ato de profunda complexidade que integra diversas funções do pensamento.

> A ideia de que o artista não pensa de maneira tão atenta e penetrante quanto o investigador científico é absurda. (...) [Ele] tem de discernir uma relação particular entre o agir e o suportar em relação ao todo que deseja produzir. Apreender tais relações é pensar, uma das modalidades mais exigentes do pensamento. (DEWEY, 2010, p. 124)

Dewey, a experiência e a democracia

John Dewey, filósofo norte-americano herdeiro do legado do liberalismo crítico de John Stuart Mill (NUNES, 2010), postula a tese de que a democracia só é possível se todos tiverem acesso a uma educação humanística e científica, vivendo experiências integradoras que têm a atividade estética como base.

Dewey propõe uma filosofia da experiência, cuja finalidade seria uma prática educacional que proporcione boas experiências, que multiplicam seu alcance gerando outras novas experiências, que ressignificam o presente e a atuação do indivíduo no mundo, a partir de vivências integradoras. Ou seja, novamente não se está falando aqui de qualquer experiência, mas de algo que modifique o sujeito em relação à qualidade de sua relação com o mundo, tendo como componente sempre o repertório e a história passada do sujeito.

> (...) toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão (DEWEY, 2011, p. 36)

A estética seria a atividade humana privilegiada para a compreensão do mundo, para a emancipação e a cooperação social (DEWEY, 2010).

> Para Dewey, aprender é uma articulação entre a reflexão do sujeito e suas *experiências singulares* . (...) Há um movimento ascendente de aprendizagem no qual cognição e ação criativa , experiências vitais e críticas, andam juntas. (...) a percepção tem um papel importante diante da consumação, assim, a decisão intelectual está associada à prática criativa. (IAVELBERG, 2017 pg.29)

Dewey aponta que as obras de arte e a própria linguagem da arte se criam através do embate do ser humano com a realidade em que vive. São as questões enfrentadas pelo ser em sua realidade que constroem o corpo e o sentido de uma obra. A obra é ela própria uma experiência singular, que propõe outras experiências singulares ao fruidor. O filósofo norte-americano considera a atividade estética como um dos momentos mais ricos da existência humana, incluindo a criação e a fruição artística num mesmo ato contínuo. Para ele,

> (...) a arte é o *lócus* paradigmático dos valores, e a criação e o prazer advindo da arte são o protótipo dos objetivos dignos da condição humana (KAPLAN apud DEWEY, 2010, p. 10)

Semelhante à concepção de Read, na visão de Dewey toda experiência de cunho vital tem um caráter estético. A atividade estética é o ato fundamental do ser humano, seja em seus momentos mais insignificantes ou em suas ações mais importantes, integrando suas capacidades de vivência, percepção, raciocínio, sensibilidade, afetividade e contribuição para a sociedade e o planeta.

> (...) o estético(...) é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa.(DEWEY. 2010, p.125)

A arte seria, assim, geradora de grandes experiências, pois cada obra é por si o testemunho e a expressão de uma experiência significativa e singular, e a fruição da arte através das obras, o desdobrar destas experiências no mundo.

Pensar esta atividade em profundidade, conectando a vida cotidiana e a estética como importante atividade emancipatória, seria para Dewey uma tarefa intelectual das mais necessárias.

> A tarefa da filosofia da arte é restabelecer a continuidade entre, de um lado, as formas refinadas e intensificadas de experiência que são as obras de arte e, de outro, os eventos, atos e sofrimentos do cotidiano universalmente reconhecidos como constitutivos da experiência. (DEWEY, 2010, p. 60)

A experiência aqui referida é uma atividade constitutiva, transformadora, que envolve uma integração emocional e envolvimento do sujeito e possui uma trajetória reconhecível:

> (...) a experiência em si tem um caráter emocional satisfatório, porque possui integração interna e um desfecho atingido por meio de um movimento ordeiro e organizado. (...) Nesta medida, é estética. (...) nenhuma atividade intelectual é um evento integral (*uma* experiência), a menos que seja complementada por esta qualidade. (DEWEY, 2010, p. 114)

Trata-se de uma experiência que, entre outras coisas, incorpora o que veio antes e o transforma, interligando o passado às possibilidades do momento presente, oferecendo outros significados para este passado e outras possibilidades para o futuro, numa reconstrução constante do ser. Porém, esta reconstrução não é algo à qual o sujeito passa incólume. Pelo contrário, toda experiência pressupõe uma transformação, que nem sempre é tranquila.

> Há, (...) um componente de sujeição, de sofrimento no sentido lato, em toda experiência. Caso contrário, não haveria uma incorporação do que veio antes. É que "incorporar", em qualquer experiência vital, é mais do que pôr algo no alto da consciência, acima do que era sabido antes. Envolve uma reconstrução que pode ser dolorosa. (DEWEY, 2010, p.118)

Pois o sujeito também é o *paciente* da experiência, no sentido que ele a sofre, ela o perpassa, o atinge como uma paixão.

Como aponta Jorge Larrossa Bondía,

> o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento,

> não fazem a mesma experiência.(...) O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. (BONDÍA, 2002, p.27)

Adiante, no capítulo dois, retomaremos o tema do *padecimento* e da paixão, ao abordarmos o pensamento de Marx.

A fruição e a criação artísticas são, portanto, processos completos de percepção, *experiências* em seu sentido lato. Na experiência, estão presentes a história pessoal e a história da humanidade, a transformação do passado em presente.

Democracia e diferença

Herdeiros do empirismo e do liberalismo de Stuart Mill e John Locke, Read e Dewey se dedicaram ao problema da democracia. Para Dewey a democracia não poderia ser apenas uma ideia a ser perseguida, mas uma forma real de relacionamento que apresenta questões e problemas, e que precisa ser delimitada e reinventada a cada situação.

> (...) a solução democrática não se restringiria à democracia política, mas abrangeria a democratização da cultura, o que abre espaço para a poesia, a arte e a religião. Na utopia deweyana, quando a filosofia cooperasse com o curso dos acontecimentos e tornasse claro e coerente o significado dos pormenores diários, seria necessário interpenetrar a ciência e a emoção, a prática e a imaginação. Na promoção dessa articulação, assim como na revelação dos significados do cotidiano, estavam postos o problema e a tarefa da filosofia (...). (NUNES, 2010. p. 44-45)

Entre as preocupações centrais de Dewey e Read estão as possibilidades de se efetivar uma educação democrática, que reconheça e contemple as diferenças humanas e a multiplicidade de possibilidades do ser. A singularidade de cada indivíduo contribuiria para o aperfeiçoamento da sociedade, com a multiplicidade de pontos de vista e concepções.

> Como resultado das infinitas permutações da hereditariedade, o indivíduo será inevitavelmente único, e essa singularidade, por ser algo que ninguém mais possui, será de valor para a comunidade. Ela pode ser uma maneira única de falar ou sorrir – mas que contribui para a variedade da vida. Mas pode ser uma maneira única de ver, pensar, inventar, expressar a mente ou a emoção – e, neste caso, a individualidade de um homem pode constituir um incalculável benefício para toda a humanidade. (READ, 2001, p.6)

Read reconhece o caráter social do indivíduo, e postula a integração ao convívio social como uma das principais funções da educação.

> Mas a singularidade não tem nenhum valor prático quando isolada. Uma das mais acertadas lições da moderna psicologia e das recentes

> experiências históricas é que a educação deve ser um processo não apenas de individualização, mas também de *integração*, que é a reconciliação entre a singularidade individual e a unidade social. (READ, 2001, p.6)

No que Lowenfeld os acompanha, propondo que a emancipação parte do reconhecimento do outro como diferença e como parâmetro para o próprio eu. A criação artística exige que se incorpore o sujeito na atividade, num reconhecimento intuitivo da inserção de si no mundo e do reconhecimento da vida social como constitutiva do próprio sujeito.

> Não há experiência artística possível sem auto-identificação com a experiência revelada, assim como com o material artístico utilizado para este fim. (...) Só através da auto-identificação podemos começar a ajustar-nos com os outros. Quando a criança se concentra em seu próprio trabalho, quando aprende a apreciar e compreender seu ambiente, envolvendo-se nele, desenvolve a atitude mental que ajuda a analisar as necessidades do próximo. O processo criador abrange a incorporação do eu na atividade: o próprio ato de criar fornece a compreensão do processo por que outros estão passando, quando enfrentam suas próprias experiências. (LOWENFELD; BRITTAIN, 1977, p.28)

Lowenfeld reconhece que o grande desafio da vivência democrática é a capacidade de cooperar e somar numa coletividade onde cada um dá sua contribuição particular e assume sua responsabilidade na construção social, e aponta a criação artística como ato privilegiado para o exercício desta construção. As artes podem estimular o sentido de cooperação e coletividade, especialmente em processos educativos na infância, pois trabalham com o reconhecimento da alteridade e da diferença.

> As artes podem cooperar, através de trabalhos em grupo, para maior consciência da contribuição de cada indivíduo num grande projeto. Isto é particularmente eficaz, quando são solicitadas as opiniões de companheiros e quando se desenvolve a necessidade de autonomia social. (...) É importante sublinhar o significado da capacidade do indivíduo para viver em forma cooperativa em sua sociedade. Essa capacidade só pode ser desenvolvida se a criança aprender a assumir a responsabilidade pelas coisas que está fazendo, se for capaz de enfrentar suas próprias ações e, assim fazendo, identificar-se com outrem. As atividades criadoras fornecem um excelente meio para dar esse importante passo. (LOWENFELD; BRITTAIN, 1977, p.46)

A negação da convivência com as diferenças tornou-se mais aguda com os regimes fascistas do século XX[22], que inauguraram uma escala até então inédita na intolerância e na crueldade para com diferentes grupos étnicos, ideológicos e culturais.

A faxina étnica, a tortura, o extermínio em massa e o genocídio são, lamentavelmente, práticas registradas desde a infância das civilizações. Porém seu ineditismo está na escala planetária em que ocorreu na contemporaneidade, somente possível com o desenvolvimento das forças produtivas e do conhecimento tecnológico, cujos motores, sob o capital, são a acumulação privada e a imposição de uma visão de mundo que promove privilégios para uns e a espoliação de territórios, de bens e da existência de outros.

A ideia de progresso aliada ao desenvolvimento da tecnologia e à mera hipertrofia das forças produtivas caiu por terra com o advento das duas guerras mundiais, diante da potencialização do poder de devastação, destruição e morte provocada pelo desenvolvimento das armas, como a aviação de guerra, as armas químicas, e o holocausto nazista.

Até a Primeira Guerra Mundial, a crença generalizada de que o desenvolvimento da ciência e da técnica desembocariam de uma maneira ou de outra na emancipação humana era partilhada por pensadores de diferentes filiações, pois praticamente todos "obtinham algum retorno com seu avanço e crescimento, independente do caráter diferenciado desse retorno" (NUNES, 2010, p.39).

A guerra irá abalar esta crença.

O Taylorismo na ciência social e o Futurismo na arte mostraram-se ingênuas esperanças de que a técnica iria por si proporcionar um maior conforto e um menor esforço no sentido da emancipação humana. Pelo contrário, a alienação do trabalho apontada por Marx e Engels, já na segunda metade do XIX, só se aprofundou e se aguçou com o acirramento da produção industrial e das relações de produção capitalistas.

A oposição entre individualidade e identidade com um grupo social, entre integração e singularidade, marcam a trajetória de cada indivíduo em seu processo de afirmação no mundo. Herbert Read e John Dewey perceberam na arte uma chave para o equacionamento das relações sociais e do indivíduo com seu próprio desenvolvimento pessoal.

[22]Usamos fascismos no plural, porque, além do nazi-fascismo na Alemanha e na Itália, são seus êmulos o salazarismo, o franquismo, o Estado Novo no Brasil, entre outras manifestações de opressão social surgidas com as mesmas características a partir da 1ª Guerra Mundial.

A bandeira da liberdade de expressão em detrimento da ruptura com as tradições levou o pensamento artístico-filosófico do início do século XX a uma armadilha: a negação de toda e qualquer herança, inaugurando uma espécie de *tábula rasa* do pensamento e da criação em nome da liberdade. A negação veemente de toda tradição teve seu lado obscuro ao servir como pretexto para limitar a atividade humana, criando uma falácia de novidade ao tentar apagar a positividade das conquistas humanas no decorrer da história.

Nesta questão, Dewey apontou direções que seriam base do pensamento artístico-pedagógico contemporâneo (ou pós-moderno), ao sublinhar a necessidade do elo com a herança e as tradições do pensamento e da cultura, mesmo que ressignificadas e repensadas em novas bases. Há uma categoria central no pensamento de Dewey que é a categoria da *reconstrução*, uma revisão crítica do passado, onde ele tenta atualizar as teorias do conhecimento em relação às condições modernas de vida.

> [Por meio da] categoria de reconstrução, (...) a filosofia era interpretada como um esforço contínuo de reconciliação e reajustamento entre a tradição e o conhecimento científico, entre as bases culturais do passado e o presente que fluía numa grande vertigem. Ou seja, (...) reintegrar o velho e o novo por meio de uma crítica capaz de distinguir, selecionar, pôr em relevo elementos fundamentais do momento histórico vivido. (NUNES, 2010, P.41)

Anísio Teixeira

No Brasil, o educador Anísio Teixeira foi um pioneiro na divulgação das ideias de Dewey. Sua atuação colocou de maneira central e definitiva na educação brasileira a ideia de uma educação *para todos* em detrimento de uma *educação para os melhores*, elitizada, que favorece os supostos candidatos a vencedores na competição do mercado no mundo do capital. Sua postura é de oposição à naturalização da relação de competição, própria do modo de produção capitalista.

A filosofia de Dewey, que tinha como foco a questão da democracia e de uma educação para a democracia, serviu como chave para Anísio conciliar o respeito pela tradição de uma formação humanista com os anseios de uma sociedade mais justa e igualitária, que desse oportunidades a todos de se relacionar com as conquistas do patrimônio do conhecimento: a arte, a ciência e a filosofia.

> Em síntese, a grande direção que lhe ofereceu Dewey e que socializou mais amplamente, na década de 1930, foi a concepção de que a educação pela

> qual valeria a pena lutar seria aquela que libertasse, num progressivo movimento, tal como ele o viveu, a capacidade individual para fins sociais cada vez mais amplos, mais livres e mais frutíferos. (NUNES, 2010. p.50)

Desde a década de 1930, Anísio faz a defesa do diálogo da ciência com a arte. Na perspectiva deweyana, considera que os educadores devem se espelhar na arte para educar. O educador seria um artista no sentido do ofício, como os práticos em geral, exercendo, com métodos e técnicas, a arte de educar.

> Como a medicina, a educação é uma arte. E arte é algo de muito mais complexo e de muito mais completo que uma ciência. Convém, portanto, deixar quanto possível claro de que modo as artes podem se fazer científicas. Arte consiste em modos de fazer. Modos de fazer implicam no conhecimento da matéria com que se está lidando, em métodos de operar com ela e em um estilo pessoal de exercer a atividade artística. (TEIXEIRA, 2010, p.81)

Anísio, "como Dewey, identifica o processo educativo como o próprio processo de pensamento no sentido de reconstrução mental da experiência" (NUNES, 2010, p. 17) ressalvando a relatividade histórica das maneiras de ver e apreender o mundo e a necessidade de conhecer e criticar como um anseio global do ser humano, para além de necessidades práticas imediatas, como uma atividade permanente de humanização e expansão do ser, visando uma existência que contribua com a possibilidade de uma vida social mais proveitosa no presente do que foi no passado.

Anísio Teixeira detecta a especificidade da satisfação das necessidades humanas indissociada da vida social, portanto, da experiência do pertencimento e da contribuição para o avanço da humanidade como um todo. Para tal, deve-se conhecer o mundo, num diálogo permanente de experimentação e crítica. Na análise da obra e do legado de Anísio, Clarice Nunes levanta duas questões fundantes:

> Como pertencer, sem dialogar com o mundo que nos cerca? Como dialogar, sem realizar a crítica ao nosso próprio modo de pensar? (NUNES, 2010, p.56)

Este substrato teórico embasa uma concepção de educação forjada na prática com o sistema educacional público brasileiro, suas questões e mazelas; e também no vislumbre da possibilidade de uma escola que proporcione o surgimento de uma prática emancipatória que eleve a totalidade da população ao patamar máximo das conquistas da aventura humana.

> Tanto a liberdade de pensamento quanto a liberdade de criação apontam para uma escola que, desestabilizada no seu papel de agência de controle e punição social, se torne um ateliê de todos os talentos humanos. (NUNES, 2010, p.58)

Para isto, Anísio Teixeira aponta a necessidade de procurar uma síntese entre antigas e novas representações, estabelecendo relações entre elas para construir o verdadeiro trabalho produtivo.

1.4 A contemporaneidade, a herança cultural e o etnocentrismo

Na contemporaneidade, o pensamento educacional não pôde mais dar as costas à questão do etnocentrismo. Pecado original da cultura eurocêntrica, paradigma da face ocidental do planeta, causa e consequência de muita violência e justificativa para o saque indiscriminado dos povos originários da América, da África e da Ásia, perpetuou uma dominação ideológica que se traduz em violência epistêmica, ou seja, violência na forma de padronização e referenciação do saber.

> O etnocentrismo é o particular tomado pelo universal, o contingente tomado pelo necessário, o acidental tomado pela eternidade. (DUPONT, 2017, p. 9)

A atitude etnocêntrica, porém, gera em sua ação a reação de afirmação e luta das culturas originárias, gerando um substrato cultural de resistência, resultante da própria reflexão das culturas não-hegemônicas sobre a hegemonia. É também a produção de conhecimento a partir do lugar do oprimido, do periférico, do próprio lugar de fala de cada população.

> A ordem global busca impor, a todos os lugares, uma única racionalidade. E os lugares respondem ao Mundo segundo os diversos modos de sua própria racionalidade. (SANTOS, 2006, p. 230)

Uma perspectiva da arte/educação hoje: o anticolonialismo

Violência epistêmica

A reflexão sobre os processos de colonização de países não-europeus - processos que se estenderam do Renascimento até o século XX – aguçou, na contemporaneidade, a consciência sobre a violência do pensamento e da prática colonial. Um dos expoentes desta reflexão foi o filosofo e médico martinicano Frantz Fanon.

> A discussão do mundo colonial pelo colonizado não é um confronto racional de pontos de vista. Não é um discurso universal, mas a afirmação desenfreada de uma singularidade admitida como absoluta. (FANON, 1968, p. 30).

A colonização não se deu apenas ao nível geopolítico. O espaço onde ocorre a colonização, para além do espaço geográfico, é também o espaço psicológico, o espaço simbólico e o espaço epistêmico.

> [...] Walsh afirma que "por localização geopolítica eu entendo não apenas o espaço físico, o lugar no mapa, mas também os espaços históricos, sociais, culturais, discursivos e imaginários", espaços culturais que no nosso caso implicam as produções de conhecimento em contextos específicos e particulares [...]. (ACHINTE, 2012, p.27, *tradução nossa*).

A discussão sobre o espaço físico abre para a noção de espaço/tempo desenvolvida por Milton Santos em *A Natureza do Espaço,* onde o espaço geográfico é entendido como parte de uma universalidade histórica de sistemas de relações humanas e naturais, "definido como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações". (SANTOS, 2006, p. 13)

Uma das feridas causadas pelo eurocentrismo é uma espécie de "racismo epistêmico", que organiza o conhecimento a partir dos paradigmas da metrópole europeia, relegando a um plano axiologicamente inferior o conhecimento produzido fora de seu eixo conceitual e epistemológico.

> [...] devemos entender que a produção de conhecimento é um fato político, carregado de interesses e intencionalidades e localizado geograficamente. O conhecimento é localmente produzido, dá conta de processos históricos constitutivos e das múltiplas condições sociais que o produzem, o que implica reconhecer tanto sua concretização como sua localização, assim, "a 'história' do conhecimento é geo-historicamente marcada e também tem um valor e 'lugar de origem'. O conhecimento não é abstrato e deslocado", o que não significa necessariamente apostar em um tipo de localismo a qualquer custo de autorreferência e desconectado da dinâmica do mundo contemporâneo. (ACHINTE, 2012, p. 26, *tradução nossa*).

Ou seja, do ponto de vista colonial, só se pode conhecer verdadeiramente a partir da ideia de razoabilidade eurocêntrica. A partir dela, se constroem planos de pensamento, de cultura e de educação – conceitos colocados como *universais* que suprimem diferenças culturais entre povos, impondo a cultura do colonizador, como se outras culturas estivessem

à sua margem. Um dos pontos centrais da violência epistêmica é justamente a construção de universais.

> É claro que a construção de universais foi e tem sido uma das maiores empresas do projeto moderno/colonial, resultando na negação do lugar e/ou do particular, que tenta dissolver a todo custo. Os universais abstratos – na maioria dos casos – determinaram em quais lugares o conhecimento foi produzido ou não, arrogando-se o direito de considerar a Europa e o Ocidente como os pontos privilegiados de produção do conhecimento científico, o autofoco e a autorreferência como estratégia de reafirmação da colonização. Essa violência epistêmica pode ser explicada considerando-se que "se a única tradição de pensamento com tal capacidade de universalidade e acesso à verdade é ocidental, então não há universalismo abstrato sem racismo epistêmico. O racismo epistemológico é intrínseco ao "universalismo abstrato" ocidental que oculta quem fala e de onde fala". (GROSFOGUEL *apud* ACHINTE 2012, p. 26, *tradução nossa*).

Deste modo, colocam-se como tarefas obrigatórias para uma educação que pretenda minimamente uma perspectiva emancipadora a discussão e a critica ao processo colonial, bem como prospecção de caminhos alternativos à via colonial. Esta é a perspectiva *anticolonial.*

Alguns pensadores latino-americanos, apontam algumas alternativas de avanço de uma perspectiva anticolonial, e delineiam algumas tarefas para um plano de ação:

Para Achinte (2012, p. 20), pode-se compreender o distanciamento do pensamento colonial através de dois pontos de vista:

a) colocar-se em um local diferente ou fora de lugar e,

b) como exercício de revisitar criticamente as marcas, vestígios ou assinaturas deixadas pelo processo de colonialidade do conhecimento, do ser e do poder.

Considere-se que processo colonial gera também uma zona fronteiriça, responsável por manter viva a negação da hegemonia. Negação, assim caracterizada:

> [...] a produção de conhecimento de grupos silenciados e marginalizados (afro, indígena, camponeses empobrecidos, lésbicas e *gays*, entre outros) pode ser considerada como "uma epistemologia fronteiriça que, a partir da subalternidade epistêmica, reorganiza a hegemonia epistêmica da modernidade. Essa epistemologia fronteiriça pode ser pensada como descolonização, ou, como desconstrução da diferença colonial". (MIGNOLO *apud* ACHINTE 2012, p.28).

Para Frantz Fanon:

> [...] o colonizado, que tem ocasião de ver o mundo moderno penetrar até nos recantos mais longínquos da selva, adquire uma consciência muito aguda do que não possui. (FANON, 1968, p. 57)

No que Paulo Freire o acompanha, ao apontar que a negação da opressão é o estopim do movimento de afirmação da existência dos oprimidos:

> Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do ser. (FREIRE, 1987, p. 24)

Boaventura de Sousa Santos, por sua vez, aponta duas formas de se insurgir e ampliar o mundo delimitado pela máscara hegemônica: uma delas seria uma "sociologia das ausências, que amplia o presente unindo ao real existente o que dele foi subtraído" (MÉNDES RAMÍREZ, 2019, p. 434), na melhor acepção da dialética hegeliana, onde a realidade está prenhe de sua transformação através da sua negação.

Nesse contexto, o que está em questão é

> a expansão do mundo através da ampliação e diversificação do presente. Somente através de um novo espaço-tempo será possível identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo e do presente. (MÉNDEZ RAMÍREZ, 2019, p. 435, *tradução nossa*).

Outra forma seria uma

> "sociologia das emergências", que consiste em investigar as alternativas que cabem no horizonte de possibilidades concretas, que diz que em cada momento há um horizonte limitado de possibilidades e por isso é importante não desperdiçar a oportunidade única de uma transformação específica que o presente oferece. (MÉNDEZ RAMÍREZ, 2019, p. 434, *tradução nossa*).

A questão do colonialismo propõe à tarefa educativa a missão e o desafio de provocar os sujeitos a ter coragem de assumir a localização de sua experiência e de seu saber. CABRERA SALORT aponta que este é o desafio de *enxergar com olhos próprios*:

> A tarefa de enxergar com olhos próprios é uma rota de orientação que pode ser construída e percorrida por cada um, tarefa que traz consigo sempre mais perguntas do que respostas, e que, por isso mesmo, se assenta mais em uma didática do imprevisível, da invenção, que em uma didática normativa, lastimosamente dominante e livresca : a mais fiel aliada da imposição de ideias fora do lugar, pois como normativa, parte sempre de um *a priori.* (CABRERA SALORT,2019, p. 165 – *tradução nossa*)

Nesse contexto, a educação pela arte ganha o estatuto de via privilegiada em uma educação que favoreça o reconhecimento dos saberes localizados na experiência pessoal e

de uma comunidade, favorecendo a invenção, a descoberta, a interrogação a partir das angustias e inquietações, no desafio de provocar os estudantes, reconhecendo a teia da herança colonial em sua cadeia de dominação, e desafiando-os a enxergar com seus próprios olhos. O mesmo CABRERA SALORT afirma a arte na escola:

> como um conteúdo inquietante para pesar e sonhar coisas com olhos próprios, onde a arte deixe de ser vista como objeto gestáltico de admiração, realizada por seres excepcionais: o gênio (CABRERA SALORT,2019, p. 164 – *tradução nossa*).

2. LIBERDADE, EMANCIPAÇÃO, EDUCAÇÃO, ARTE, CRIAÇÃO: BALIZAS TEÓRICAS PARA UMA REFLEXÃO

2.1 O Ser e a Arte

> A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui. (MARX, 2004, p.110)

Paulo Freire em "Pedagogia do Oprimido" (1987) e Jacques Rancière em "O Mestre Ignorante"(2002) apontam, cada um a seu modo, caminhos para uma possível educação emancipadora baseado na centralidade do diálogo e da interação entre o mestre e o aprendiz.

Não se trata apenas de uma questão metodológica, uma concepção de currículo ou uma opção didático-pedagógica. Trata-se de uma questão ontológica e epistemológica, uma concepção sobre o ser e o conhecimento, ou ainda, como se pode conhecer o mundo e o ser humano, e, ainda, porque conhecê-lo.

Assim como Freire e Rancière ancoram suas concepções no pensamento de Karl Marx, Lev Vigotski (1896-1934) e Mikhail Bakhtin (1895-1975), também baseados no pensador alemão, teceram teorias sobre a compreensão dos fenômenos do mundo e do ser humano que ofereceram um horizonte até então inédito à filosofia da linguagem e à psicologia, ao considerar, a partir da ontologia marxiana, que todo fenômeno tem uma história, e é pela compreensão dos estágios e do movimento desta história que conseguimos compreendê-los.

A partir da análise do seu movimento, um corpo mostra o que é (MARX, 2004). Pelo sentido de sua trajetória, pelas características de seu processo e de suas relações com outros corpos e fenômenos, é possível conhecer a natureza de sua existência.

Um corpo ou um fenômeno não podem ser compreendidos isoladamente. Suas características são percebidas através das relações com outros fenômenos e singularidades, pois não existe singularidade isolada de seu contexto.

Ontologia marxiana

Entendemos, a partir de Lukács, que o pensamento de Marx constitui uma teoria do ser, ou seja, uma ontologia:

> (...) qualquer leitor sereno de Marx não pode deixar de notar que todos os seus enunciados concretos, se interpretados corretamente (isto é, fora dos preconceitos da moda), são entendidos— em última instância — como enunciados diretos sobre um certo tipo de ser, ou seja, são afirmações ontológicas. (LUKÁCS, 1979, p.11)

Marx começou sua produção intelectual criticando o pensamento de Hegel e de seus seguidores, tendo como ponto de partida o próprio sistema hegeliano, movendo-se "dentro de certa unidade determinada pela ideia do sistema, de ontologia, lógica e teoria do conhecimento" (LUKÁCS, 1979, p. 11).

Nesta ontologia, o caráter central do ser humano é sua atividade prática produtiva, que é sempre social. Trata-se de uma inflexão na história do pensamento, ao apontar, dentro de um ponto de vista materialista, a condição histórica e a sociabilidade como elementos centrais do ser humano. Esta é uma inflexão do ponto de vista materialista: Hegel já apontava esta historicidade em seu sistema, mas a partir de uma concepção idealista.

Nestes termos, o trabalho é a categoria central do ser humano no pensamento marxiano:

> O trabalho, portanto, enquanto formador de valores-de-uso, enquanto trabalho útil, é uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade; é uma necessidade natural eterna, que tem a função de mediatizar o intercâmbio orgânico entre o homem e a natureza, ou seja, a vida dos homens. (MARX, O Capital, Livro 1 apud LUKÁCS, 1979, p.16)

A atividade do trabalho pressupõe uma finalidade, uma teleologia. Antes de concretizar suas ações, o ser humano as projeta segundo um determinado objetivo e uma determinada finalidade.

Importante também observar o termo *mediatizar* na citação acima. Adiante abordaremos o tema da mediação simbólica, pois é necessário apontar uma questão: a relação do ser humano com o mundo e com outras pessoas, nunca é direta, ela é sempre mediada pelo trabalho, pela linguagem e pelo processo de significação.

Para Marx, o ser humano não tem uma natureza essencial *a priori*. Ele é um vir-a-ser. A forma como este vir-a-ser se caracteriza é concretizada pela sua atividade material prática de produção e reprodução da própria vida, no evolver de suas descobertas, a partir da manipulação da matéria que enfrenta nessa atividade, onde, através da vida sensível, da experiência, toma consciência do mundo.

> A compreensão original de Marx, (...) encerra dois movimentos. Primeiro, faz descer o ser humano do pedestal espiritual em que a filosofia idealista o situa, e o insere na ordem natural. Segundo, distingue e afasta o ser humano dos demais seres naturais animados, destacando a sua natureza específica, a sua natureza humana, social, genérica, ativa. Este segundo movimento, ao contrário de restaurar uma essência espiritual ao ser humano, confirma antes a sua essência natural particular, em que a consciência aparece como um traço constitutivo. Opondo-se tanto aos pensamentos teológicos quanto aos de caráter empírico, o cerne de sua argumentação reside na consideração da atividade sensível consciente – necessariamente social –, pela qual natureza e consciência humanas primeiramente vêm a ser e se desenvolvem em unidade. (COTRIM, 2015, p.71)

A consciência é, portanto, o traço constitutivo central do humano, através da atividade sensível consciente, atividade cumulativa no gênero humano, formando um cabedal de conhecimento que é propagado através das gerações. Descobertas e transformações do meio material e humano que são adicionadas ao patrimônio do *saber* humano, que é transmitido através das gerações, pelas culturas.

> (...)o modo pelo qual a humanidade cria constantemente formas novas de satisfazer necessidades é especificamente humano, porque nele o produto não é apropriado somente pelo indivíduo produtor, mas sim por todo o grupo humano, pelo gênero. (COTRIM, 2014, p.74)

O saber acumulado na atividade humana vai transformando o próprio gênero humano, conferindo-lhe uma historicidade na maneira como se caracteriza e como produz e reproduz a existência, sua *atividade vital.*

A existência varia de acordo com as novas condições proporcionadas por este saber. A produção da vida torna-se cada vez mais complexa, pois, com as novas condições, são geradas novas necessidades, cuja satisfação gera novas condições, onde o próximo momento é dado pelas necessidades geradas pelo momento anterior, pelas ações realizadas para suprir estas necessidades.

> Para Marx, a atividade vital humana é o que caracteriza o gênero. Ora, ela toma diferentes formas no decorrer da história, e por isso o gênero humano não é sempre igual a si mesmo, mas é uma coisa ou outra dependendo da diversidade desses modos. (COTRIM, 2015, p.80)

Na ontologia marxiana não há um ser humano isolado idealmente. O ser humano é fruto de suas relações, com a natureza e com o mundo dos homens, onde se forma e se caracteriza de acordo com seu meio, seu espaço e seu tempo. É o único ser vivo *histórico*.

> Em Marx, o gênero humano é *o conjunto das relações sociais*. É, por conseguinte, prática e historicamente engendrado. (COTRIM, 2015, p.80)

O ser social

Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844*, Marx aponta que o indivíduo e o ser social não são excludentes, opostos ou pertencentes a duas categorias distintas, mas que o indivíduo é a exteriorização e a manifestação da vida social. A vida individual confirma a sua sociabilidade:

> Acima de tudo é preciso evitar fixar mais uma vez a "sociedade" como abstração frente ao indivíduo. O indivíduo *é* o *ser social*. Sua manifestação de vida – mesmo que ela também não apareça na forma imediata de uma manifestação *comunitária* de vida, realizada simultaneamente com outros – *é*, por isso, uma exteriorização e confirmação da *vida social*. A vida individual e a vida genérica não são *diversas*(...) (MARX 2004, p. 107)

A vida individual não se desvincula da forma histórica da vida social, atividade prática ligada diretamente à produção da vida, à satisfação das carências necessárias para a continuidade desta vida.

Para Lev Vigotski, a consciência e a própria noção de ser, é, antes de tudo, um fenômeno social. Em suas observações experimentais, Vigotski conclui que a consciência se forma antes na relação com os outros: a interioridade se constitui na relação com a alteridade. A interioridade seria a consequência da relação de significação, que é social.

No desenvolvimento humano, a emergência da linguagem está ligada ao uso de instrumentos e ao trabalho social. O signo é o instrumento-mor da constituição do humano. Nossa subjetividade nasce antes na relação com o mundo, na relação com o outro. Não existe subjetividade sem alteridade. A imagem que o outro faz de nós completa a imagem que temos de nós mesmos. O outro nos possibilita o acabamento estético. Viver é agir, e agir em relação a tudo que não sou eu: o outro.

Paixão

O ser humano é movido pelas necessidades que sofre durante sua existência. Ele é um paciente destas necessidades, ou, em outras palavras, ele *padece*. E sentir este padecimento, a paixão e o tormento da falta é o que o mobiliza em direção à solução de suas necessidades.

> O homem enquanto ser objetivo sensível é, por conseguinte, um *padecedor*, e, porque é um ser que sente o seu tormento, um ser *apaixonado*. A paixão é a força humana essencial que caminha energicamente em direção ao seu objeto. (MARX, 2004, p. 128)

A transformação dos materiais do mundo gera outras realidades que produzem outras necessidades, e assim o ser humano vai transformando o mundo ao seu redor, formado por outros seres humanos; mundo que também transforma o indivíduo na medida em que gera novas necessidades, ou seja, novas ausências e novos padecimentos, que propõem enigmas, cuja tentativa de resolução abre horizontes e sendas, e gera novos materiais, e assim por diante.

> Movido por necessidades em princípio dadas pela sua natureza imediata, o modo como são satisfeitas [estas necessidades] opera uma transformação nos objetos da natureza, criando objetos novos, quer dizer, dando formas novas, mais adequadas ao humano, ao material que se oferece naturalmente. (COTRIM, 2015, p. 73)

O primeiro ato histórico humano é a produção da vida porque o fato de suas decorrências gerarem forçosamente novas necessidades o constituem como primeiro ato *histórico*. O cambiar de qualidade e de natureza das necessidades cria novos instrumentos para a satisfação destas necessidades, gerando um *continuum* de eventos, fenômenos e significações distintos uns dos outros no decorrer do tempo e do espaço.

Lemos em *A ideologia Alemã*:

> O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico (MARX; ENGELS, 2007, p. 33).

Novas necessidades, em que o objeto da necessidade - objeto do desejo, objeto da ausência - transforma o *sujeito* do desejo. Novos objetos também acabam propondo outros sujeitos, conformando a história da aventura humana no mundo.

> Essas novas necessidades se criam, portanto, como necessidades especificamente humanas, distintas das naturais. As carências naturais, que permanecem enquanto o corpo humano é necessariamente natureza, mudam de forma, na medida em que o objeto de sua satisfação se cria como objeto humano. (COTRIM, 2015, p.81)

Tomemos o exemplo de uma das necessidades mais básicas: a alimentação. Trata-se de uma necessidade primordial, das mais elementares a qualquer ser vivo. No ser humano,

porém, as variações da maneira como ela é satisfeita revelam a sua historicidade, a humanização do ato de satisfazê-la.

> (...)em Marx as relações mais singulares e imediatas com os objetos adquirem um caráter universal e genérico, porque constituem modos de desejar e consumir que se produziram ao longo da história pelo conjunto dos homens. A fome não é a fome animal – o modo como uma pessoa singular se relaciona com o seu alimento conta já com todo o desenvolvimento histórico pregresso, e possui um sentido diretamente genérico, social, e, assim, possui universalidade. (COTRIM, 2014, p.39)

Nos *Grundrisse*, Marx afirma:

> No próprio ato da reprodução [da vida] não se alteram apenas as condições objetivas, por exemplo, a vila se torna cidade, o agreste, campo desmatado etc., mas os produtores se modificam, extraindo de si mesmos novas qualidades, desenvolvendo a si mesmos por meio da produção, se remodelando, formando novas forças e novas concepções, novos meios de comunicação, novas necessidades e nova linguagem. (MARX, 2011, p. 405)

A linguagem como produto social humano

Como toda produção humana, a linguagem também se configura nesse movimento contínuo. O dado puro não pode ser experienciado. Nos relacionamos com a realidade a partir de mediações dadas pela cultura.

> Nos relacionamos com um real enformado em matéria significante (...) o mundo só adquire sentido para nós quando semioticizado. A relação de nosso dizer com as coisas nunca é direta, mas se dá sempre obliquamente: nossas palavras não tocam as coisas, mas penetram na camada de discursos sociais que recobrem as coisas. (FARACO, 2003, p. 48-49)

Instância essencial para a compreensão do ser humano enquanto ser cultural, a produção simbólica está no cerne da existência humana, dando forma e sentido aos modos humanos de se relacionar. Ela é o principal instrumento de mediação do ser humano com o mundo e é, também, um produto humano autônomo (VIGOTSKI, 1991).

Toda organização do modo de ser humano passa pela linguagem, até mesmo a dimensão apontada por Freud como o *inconsciente*. Conforme o psicanalista Jacques Lacan, “o inconsciente se manifesta e se organiza como linguagem”. (LACAN, 1985, p. 27)

Para o psicólogo russo Lev Vigotski, a característica da subjetividade humana é ser construída pelas interações sociais pelas quais passa o indivíduo no decorrer de sua existência. A singularidade do indivíduo é constituída através das relações com o mundo

social e como estas relações constroem significados e sentidos, num grande diálogo de enunciados que se modificam e se ressignificam a cada instante da história. O instrumento e o veículo que possibilita a interação discursiva é o *signo*.

Bakhtin: Dialogia

Em outras palavras, nossa subjetividade é constituída por interações. Nosso sentido de eu, nossa consciência, vem da interação social, é fruto da relação que temos com os outros, os papéis que desempenhamos diante deles, da imagem que formamos de nós a partir da interação com os outros, em fricção dialética com a imagem formada de nós pelos outros.

Para Mikhail Bakhtin:

> A nossa sobrevivência e a nossa memória dependem das palavras e gestos, do olhar, das lembranças dos outros. "O homem não pode juntar a si mesmo num todo exterior relativamente concluído, porque vive a sua vida na categoria de seu eu [. . .] É nesse sentido que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória" (Bakhtin 1997a, p. 55 apud BRAGA, 2011, p.121)

A interação humana se manifesta semioticamente, ou seja, é mediada por signos. Segundo Bakhtin, seu princípio é a *dialogia*, a natureza relacional dialógica da interação humana, o diálogo de enunciados, realizado nos vários níveis das relações e da produção dos significados.

> (...) a consciência individual se constrói na interação e o universo da cultura tem primazia sobre a consciência individual. Esta é entendida como tendo uma realidade semiótica, constituída dialogicamente (porque o signo é, antes de tudo, social), e se manifestando semioticamente, i.e., *produzindo texto* e o fazendo no contexto da dinâmica histórica da comunicação, num duplo movimento: como réplica ao já-dito e também sob o condicionamento da réplica ainda não dita, mas já solicitada e prevista, já que Bakhtin entende o universo da cultura como um grande e infinito diálogo. (FARACO, 2003, p.42)

Estes diálogos não se realizam apenas no nível da interação pessoal direta, da convivência cotidiana, mas são o diálogo constante entre os vários níveis de significação presentes nos enunciados e na própria cultura.

> [...] A relação existente entre as réplicas de tal diálogo [o diálogo real (conversa comum, discussão científica, controvérsia política, etc.)] oferece o aspecto externo mais evidente e mais simples da relação dialógica. Não obstante, a relação dialógica não coincide de modo algum com a relação

> existente entre as réplicas de um diálogo real, por ser mais extensa, mais variada e mais complexa. Dois enunciados, separados um do outro no espaço e no tempo e que nada sabem um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação do sentido, desde que haja alguma convergência do sentido (ainda que seja algo insignificante em comum no tema, no ponto de vista, etc.).(Bakhtin1997,p .354 apud MARCHEZAN, 2006 p.118)

É mais fácil visualizar a interação dialógica num exemplo. Vejamos o seguinte enunciado, na peça teatral *Macbeth,* de William Shakespeare:

> O amanhã, o amanhã, o amanhã...
> O tempo se arrasta dia após dia com seu passo curto
> Até a última sílaba de nossa existência
> E a luz de cada aurora ilumina para os idiotas o caminho do vale da morte
> Apaga, lâmpada fugaz
> A vida não é mais do que uma sombra que passa
> Um pobre ator que se pavoneia e se esgoela num palco
> E depois desaparece para sempre
> É uma história contada por um idiota, cheia de som e fúria
> E que não significa nada.
> (SHAKESPEARE, W. *Macbeth, ato V*. Tradução de Duda Miranda, 2001)

A personagem Macbeth responde ao servo que vem lhe informar do suicídio de sua esposa. Porém este enunciado dialoga também com a perspectiva da personagem da eminência de sua própria morte, na batalha que se aproxima. Dialoga com o medo da morte de toda a humanidade, com a incerteza de nossa trajetória errática pela vida, com a falta de sentido do ato de viver, que ecoa em toda plateia, pela simples constatação da condição humana, “falha trágica” original da humanidade desde que esta tomou consciência de sua finitude.

Este texto tem alguns sentidos para a plateia do século XVI, quando foi escrito, e outros sentidos para os ouvidos do século XXI. Para cada espectador de cada plateia, estes sentidos variam e dialogam com os enunciados pessoais de cada um. Dialoga também com a tradição da forma do teatro elisabetano, e ao mesmo tempo é um convite a cada montagem reinventar sua forma ao encenar a peça e renovar a leitura de seus conteúdos, a partir da necessidade artística e social de cada tempo e cada espaço onde se ela concretizar.

Dialoga com o protetor da companhia teatral de Shakespeare (The King’s Men), o rei Jaime, que era parente de Banquo, uma das personagens da fábula, que, na peça, é assassinado à traição pelo tirano Macbeth. Dialoga com a história medieval escocesa, da

qual Macbeth foi uma personagem real (e um rei próspero e popular, ao contrário da personagem retratada na peça – historicamente, Banquo também não teria sido traído por ele) e com a cultura renascentista do Reino Unido, na qual Macbeth é uma personagem fictícia, alegoria da luta entre a ambição e a temperança na política, entre a inexorabilidade do destino e o nascente homem moderno que toma o destino em suas mãos, motivo chave da obra shakespeareana, que moderniza a tragédia clássica para a visão renascentista de nascimento do indivíduo (BLOOM, 1998).

O dialogismo, conceito central da obra de Bakhtin, caracteriza-se por esta superposição de diálogos presentes no enunciado. Todo enunciado é também uma resposta a outros enunciados, que constituem o caldo da cultura universal desde a antiguidade, desde as primeiras manifestações iconográficas, desde as mais antigas tradições orais, desde a pré-história.

O ato de interpretar, de entender o texto, a correia de transmissão destes enunciados, é a *significação*, que se dá na interação concreta entre os sujeitos. Para o círculo de Bakhtin, a significação não se dá em abstrato, no interior do sistema da língua – e esta é a crítica bakhtiniana à Linguística. Ela se dá na concretude das relações. A significação é um ato de interação, e portanto, única. Toda compreensão é um ato inédito e ao mesmo tempo, interligado a toda a história da humanidade. “A compreensão não é mera experienciação psicológica da ação dos outros, mas uma atividade dialógica que, diante de um texto, gera outro(s) texto(s)” (FARACO, 2003, p.42)

Assim, todo enunciado gera outros enunciados, que são obrigatoriamente inéditos. Este é um outro grande conceito da teoria bakhtiniana: a singularidade como condição inescapável do ser e do mundo. “O evento único e irrepetível será sempre uma referência central nas suas elaborações filosóficas.” (FARACO,2003, p.20)

A relação dialógica, assim como os próprios fenômenos, se caracteriza pela singularidade. Nenhum enunciado é igual a outro, por mais que suas condições e significações se pareçam, assim como os fenômenos do mundo nunca se repetem: a situação do ato dialógico é sempre marcada pela singularidade única do evento.

> (...) a linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta, no momento e no lugar da atualização do enunciado. Assim sendo, "o significado da palavra está também ligado à história através do

> ato único de sua realização..."(BAKHTIN E MEDVEDEV 1978[23], p. 120 apud BRAIT, 1997, p. 93)

Um dos elementos centrais desta singularidade do enunciado se relaciona com suas características volitivo-emocionais e valorativas relativas ao momento da enunciação e à relação entre os interlocutores. O sentido do enunciado só é possível devido à relação viva dos agentes, à sua *entonação*.

> [...] a palavra integral não conhece um determinado objeto na sua globalidade. Só pelo fato de eu ter falado dele, a minha relação para com ele deixou de ser indiferente, tornando-se interessada e ativa. Por isso, a palavra, além de designar o objeto como algo que se torna presente, através da entonação (a palavra realmente pronunciada vem obrigatoriamente associada a determinada entonação que decorre do próprio fato de ser pronunciada), exprime ainda a minha atitude valorativa em relação ao objeto, positiva ou negativa, e, com isso, o põe em movimento, fazendo dele um elemento da eventualidade viva. (BAKHTIN[24], 1993, pp. 32-33 apud BRAIT, 1997, p. 91-92).

Há, porém, a questão dos *gêneros*. Os enunciados também *refratam* camadas de sentido relativas à sua cronotopia, o tempo-espaço onde coexistem os interlocutores. Em sua ineditibilidade, carregam também as marcas da repetição e padrões sociais axiológicos relativos ao grupo social e ao tempo histórico dos interlocutores. Os gêneros da linguagem são essas camadas de padrões sociais que se caracterizam pela repetição de atos e relações dentro da dinâmica social.

> Entende-se que os diálogos sociais não se repetem de maneira absoluta, mas não são completamente novos, reiteram marcas históricas e sociais, que caracterizam uma dada cultura, uma dada sociedade. Por meio do conceito de gênero, apreende-se a relativa estabilidade dos diálogos sociais, ou seja, assimilam-se as formas *pregnantes* que manifestam as razoabilidades (e também a constituição) do contexto sócio-histórico e cultural. Assim se configura o desafio a que se propõe responder com a noção de gênero: apreender a reiteração na diversidade, organizar a multiplicidade buscando o comum, sem cair em abstrações dessoradas de vida.(...) é a própria dinâmica e heterogeneidade social que podem explicar os gêneros.(MARCHEZAN, 2006.p. 118)

[23] BAKHTIN, M. ; MEDVEDEV, P. N. *The formal method in literary scholarship: a critical introduction to sociological poetics.* Trad. Albert J Wehrle. Cambridge, Londres: Harvard University Press, 1978

[24] BAKHTIN, M. *Toward a pphilosophy of the act.* Trad. e notas: Vadim Liapunov. Ed. Vadim Liapunov e Michael Holquist. Austin: University of Texas, 1993

Para o círculo de Bakhtin, toda fala é sempre única, porém, não há comunicação sem gênero. Os gêneros de discurso estão ligados às práticas sociais e ao *estilo*, que é a marca linguística do sujeito.

O enunciado seria então um fenômeno híbrido: a palavra transformando-se em ação, o pensamento concretizando-se em signo através da interação.

O desejo como motor da autoconformação

Para o sociólogo e educador francês Bernard Charlot (1944-), o desejo, é o motor do processo de aprendizado:

> Toda educação supõe o desejo, como força propulsionadora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é "desejo de", a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis. (CHARLOT, 2000, p. 54)

O sentido das coisas muda também com esse movimento. Abrem-se novas concepções, maneiras de ver, conhecer e interrogar o mundo.

> Algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e com o mundo. (CHARLOT, 2000, p.57)

A mente se expande na medida em que é solicitada pela atividade prática e se confronta com os enigmas e desafios do mundo, movida, sempre, pelo desejo. Novos mecanismos mentais se criam para dar conta de experiências outras, novas concepções. O ser humano se autoconforma em sua atividade prática como ser social.

Em sua reflexão sobre a prática educacional, o arte-educador estadunidense Elliott Eisner aponta:

> As mentes, ao contrário dos cérebros, não são inatas; as mentes são também uma forma de realização cultural. Os tipos de mentes que nós desenvolvemos são profundamente influenciados pelas oportunidades de aprender que a escola fornece. (EISNER, 2008, p. 14)

A maneira como compreendemos e apreendemos o mundo está diretamente ligada às situações concretas experimentadas, à medida que sofremos as sensações, necessidades e nos mobilizamos para mitigar estas necessidades, de acordo com as determinações e condições que enfrentamos.

> O processo de socialização, de conformação da subjetividade, é concebido pelo psicanalista Pichón Rivière como uma longo processo de aprendizagem que dá lugar à conformação de um esquema referencial que ele vai

> denominar também “aparato para pensar a realidade”. Aparato que nos permite perceber, distinguir, sentir, organizar e operar na realidade; nos estabiliza em um determinado modo de conceber o mundo. De vivê-lo. **E do qual a arte é um instrumento fundamental**. (MÉNDEZ RAMÍREZ,2019, p. 152, tradução nossa, grifo nosso.)

Na psicologia do desenvolvimento humano e do aprendizado, o psicólogo russo Lev Vigotski e o filósofo suíço Jean Piaget (1896 - 1980) avançaram na questão do papel da cultura e das interações, como fatores determinantes para a constituição do que chamamos de gênero *humano*.

> [do ponto de vista de Vigotski] (...) a estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social. As características individuais (modo de agir, de sentir, valores, conhecimento, visão de mundo, etc.) dependem da interação com o meio físico e social. (REGO, 1995, p. 58)

Piaget, ao postular, a partir de suas observações experimentais os estágios do desenvolvimento infantil, aponta que este só se realiza a partir da interação da criança com o mundo que a cerca, com seus pares, com os adultos, nas relações que desenvolve e nas experiências que são proporcionadas no mundo:

> (...)o pensamento da criança não pode ser extraído apenas de fatores psicológicos hostis e da influência do meio físico, mas deve ser entendido também e preferencialmente a partir das relações que se estabelecem entre a criança e o meio social circundante. Com isto eu não estou querendo dizer simplesmente que a criança reflete as opiniões e ideias dos que a rodeiam, isto seria banal. Do meio social depende a própria estrutura do pensamento do indivíduo. [...] Quando o indivíduo experimenta a influência sistemática de um determinado meio social (por exemplo, como a criança experimenta a influência da autoridade dos adultos), o seu pensamento se forma segundo determinadas regras exteriores [...]. Na medida em que os indivíduos colaboram de comum acordo entre si, desenvolvem-se regras dessa colaboração, que comunicam ao pensamento a disciplina que forma a razão em ambos os seus aspectos: no teórico e no prático...[...] (PIAGET[25] apud VIGOTSKY, 2001 p. 78)

[25] PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança (Riétch i michliêniya rebiónka)*. Ed. em russo, Ed. Gosizdat, 1932

Sociabilidade e natureza

O mundo social é o verdadeiro *habitat* onde o ser humano se relaciona e se forja através de suas relações. Não há um homem isolado do mundo ou um mundo isolado do ser humano. A natureza é a maneira como o ser humano a apreende.

> O forjar de um mundo objetivo a partir da atividade vital humana, que se cria praticamente como um tipo novo de atividade, distinto da natureza, e livre, porque não determinado pelas medidas naturais da espécie, significa o engendramento de um modo de ser distinto da natureza. Quer dizer que essa realização não deixa intocados os indivíduos ativos: a ação de ultrapassar limites naturais é ao mesmo tempo a ação de autoconformação. Ao apropriar-se dos objetos conformados para si mesmos, produzem novas necessidades, alterando assim sua natureza subjetiva. Necessidades que se criam para além daquelas que se inscrevem no corpo biológico, ou que se criam como mudança de forma nas carências imediatamente naturais representam transformações na natureza humana subjetiva. A atividade vital humana define-se, assim, como o processo infinito de conformação ativa da natureza humana. (COTRIM, 2015, p. 81)

Esta autoconformação é social, genérica, construção da consciência individual e coletiva. Construção histórica, dinâmica, fluida, realizada no movimento constante do gênero humano, no desenrolar de sua história. Trata-se da construção histórica da consciência. E com ela constrói-se a sensibilidade, a partir da experiência concreta. Pois os sentidos se conformam de acordo com o que os objetos do mundo objetivo demandam. O olhar se forma de acordo com a especificidade dos objetos observados.

Na primeira exposição dos pintores impressionistas, em 1874, a reação de boa parte do público foi de não reconhecer as imagens que estavam figuradas naquelas manchas, naquelas formas evanescentes, sem contorno definido, como que sumindo numa terceira dimensão da tela, convidando o espectador para uma expectativa de movimento, de algo que estaria por acontecer. O olhar estava acostumado, condicionado pela pintura acadêmica realizada até então, com contornos definidos. Os pintores impressionistas, a partir de seu vislumbre de figuração do mundo, propuseram uma nova inquietação à sensibilidade de seu tempo.

Um outro exemplo, neste sentido, encontra-se na linguagem cinematográfica. Hoje em dia, qualquer criança que assista a um discurso audiovisual consegue incorporar, assumir e entender a relação campo-contracampo na narrativa audiovisual. Trata-se da relação

básica entre os planos de uma narrativa cinematográfica, onde, através da montagem, se relaciona o que está de um lado do quadro com o outro.

Paulo Ricardo de Almeida explica a relação na Revista eletrônica de Cinema Contracampo:

> Campo/contracampo é a principal ferramenta do cinema clássico-narrativo, visto que introduz continuidade visual, sobretudo através da regra dos 30º, a imagens completamente descontínuas. Trata-se da montagem invisível, a qual naturaliza, aos olhos do espectador, a ilusão de que os personagens ocupam o mesmo espaço cênico.[26]

Porém, quando este procedimento foi criado, ainda nos primórdios do cinema, os espectadores não compreendiam porque o plano que narra uma personagem do lado direito do quadro dirigindo seu olhar para o lado esquerdo estaria se relacionando com outra personagem, no plano imediatamente consecutivo, que estaria do lado esquerdo do quadro, dirigindo seu olhar para o lado direito. Nos tempos atuais, este é um procedimento corriqueiro e universalmente aceito como convenção da linguagem.

Estes exemplos, como uma série de outros possíveis, são uma maneira de demonstrar como a sensibilidade se forma, se desenvolve e se particulariza a partir da experiência concreta, na forma da sociabilidade, no seu tempo e espaço.

> Nesse modo de compreender o especificamente humano, o indivíduo é entendido como indivíduo social, genérico, de modo que os seus traços diretamente naturais, a sua sensibilidade, são formados na ação recíproca e assumem a forma da sociabilidade em que se insere. A consciência aparece como desdobramento da forma humana da sensibilidade, compartilhando com ela o processo de formação e a forma social. (COTRIM, 2015, p.64)

A sensibilidade é, portanto, uma função da consciência e responsável por ela. Não está diretamente ligada apenas aos cinco sentidos, mas inclui também os sentimentos, as emoções, a imaginação, o raciocínio, ou seja, a percepção em sua forma mais alargada. Neste sentido, a consciência está ligada diretamente à atividade concreta, se origina e se desenvolve a partir dela.

> (...)Marx não define a consciência como uma capacidade inata, natural, ou anterior à atividade. A formação da consciência é concomitante ao processo de formação do ser humano, por meio de sua atividade vital específica. (COTRIM, 2014, p.71)

[26] Disponível em http://www.contracampo.com.br/66/campocontracampopeerre.htm Consulta em 18 de março de 2021

Lev Vigotski confirma este pressuposto através de sua teoria sócio-histórica do desenvolvimento humano. "(...) Vigotski afirma que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica" (REGO, 1995,p. 55).

Do mesmo modo, o material para o trabalho artístico é apreendido da experiência com a realidade.

> Segundo Vigotski (1916/1999a[27]), a arte está em constante relação com a realidade objetiva, e intrinsecamente ligada à vida e às relações sociais de uma determinada época, sendo possível entender que "o material para o conteúdo e estilo artísticos são apreendidos da realidade e trabalhados a partir dela" (BARROCO & SUPERTI, 2014, p.23).

Assim como todos os processos de significação da experiência humana:

> Dessa maneira, os processos de significação (re)produzidos nas relações sociais não se separam daquilo que somos, ao contrário, são a dimensão mutante e inacabada (se assim conseguimos dizer) do que somos e do que poderemos ser. (…) Na pessoa social está amalgamado, contraditoriamente, um campo conflituoso de posicionamentos sociais que vão definindo formas de atuação, mais especificamente, modos de ser, agir, pensar e (ressaltamos) modos de sentir que são singulares. Tais performances sociais se organizam dentro de um tecido cultural particular, permitido pela possibilidade criadora da história e emergente nas relações sociais (SILVA & MAGIOLINO, 2016, p.47).

Não há consciência sem sensibilidade, sem a percepção do mundo em todos os níveis. Percepção que se conforma na atividade de perceber, apreender e se relacionar com os objetos percebidos, modificando-os e produzindo novos objetos.

> Faculdades como consciência, sentimentos, imaginação, movem-se nas atividades produtivas, científicas, artísticas, em conjunto com os sentidos. São, em si mesmas, os sentidos naturais humanamente cultivados, *são* a natureza subjetiva humanizada. (...) abordamos a consciência como produzida pela atividade humana: uma derivação da sensibilidade, da relação sensível com o mundo e o gênero: "Não só no pensar, portanto, mas com *todos* os sentidos o homem é afirmado no mundo objetivo" (MARX[28], 2004, p. 110). (COTRIM, 2015, p.98)

O ser humano, ao tomar consciência do mundo, se distancia dele, se separa, num movimento da consciência onde se distancia da objetividade através de sua atividade

[27] Vigotski, L. S. (1999a). A tragédia de Hamlet: príncipe da Dinamarca. São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1916)

[28] *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004

subjetiva. Ele o *estranha*, e a partir deste estranhamento, toma consciência da sua separação dele. Ana Cotrim explicita este conceito marxiano:

> O estranhamento pertence ao próprio caráter *objetivo* do objeto. Nos termos de Marx, é o "seu caráter *objetivo* que constitui, para a consciência-de-si, o escandaloso e o estranhamento" (MARX, 2004, p. 128-29). Por essa razão, o objeto deve ser reapropriado pela consciência, processo no qual se supra-sume a própria objetividade: "Vale, portanto, vencer o *objeto da consciência*" (MARX, 2004, p. 124). (COTRIM, 2015, p. 24)

Neste processo de estranhamento, a consciência se distancia do objeto ao perceber-se percebendo-o. Portanto, o objeto torna-se um negativo, torna-se, como dito acima, um objeto da consciência:

> Assim, a objetividade tem um caráter evanescente, efêmero. Existe como um momento a ser superado, e por isso sua efetividade é fantasiosa. Se o traço que faz do objeto um objeto, qual seja, sua efetividade, seu caráter objetivo, é simulado, então o próprio objeto é negatividade, um nada, um não-ser: "O objeto é por isso um negativo, um [negativo] que supera [aufheben] a si mesmo, uma nulidade" (MARX,2004, p. 129). (COTRIM, 2014, p. 24)

Mas o movimento do conhecimento não cessa aí. No ato do saber, os objetos afirmam a própria existência, são objetivados e reapropriados a partir de um movimento interno da consciência e, com isso, afirmam a consciência humana e a existência do sujeito.

> O modo como a consciência é, e como algo é para ela, é o *saber*. O saber é seu único ato. Por isso, algo vem-a-ser para ela na medida em que ela *sabe* este *algo*. Saber é seu único comportamento objetivo. (MARX,2004, p. 129)

Saber, portanto, também é um ato de afirmação do mundo e de sua objetividade. A natureza abstrata da consciência é a confirmação da natureza concreta dos objetos do mundo.

> O objeto é o saber que aparece para si mesmo, o modo como o saber relaciona-se consigo mesmo. Para saber-se, a consciência se exterioriza no objeto. Se, por um lado, para o objeto, isso implica a sua completa negatividade, porque é a negação de seu caráter objetivo, para a consciência existe nessa relação uma positividade. O significado positivo da nulidade do objeto está em que, como evanescente e retornante à consciência na qualidade de *saber de si*, o objeto confirma a natureza abstrata, não-objetiva, da própria consciência. (COTRIM, 2014, p. 24)

Também segundo Hegel, o saber é a dimensão fundamental do humano. No volume I da *Estética*, Hegel pontua que "O saber caracteriza o humano, distingue-o, constitui o seu traço particular. O saber é meio e finalidade da ação humana". (COTRIM, 2015, p.34)

Os objetos da consciência confirmam a ação das forças vitais humanas, pois são fruto desta ação e de sua atividade consciente:

> (...) as forças essenciais humanas exteriorizadas em seus objetos incluem não só a confirmação da vida, como uma confirmação da consciência, de modo que a apropriação de seus objetos é, ao mesmo tempo, sensível e consciente, e, reciprocamente, a exteriorização de suas forças vitais é sensível e consciente. (COTRIM, 2015, p.70)

O saber é, portanto, a superação do caráter evanescente da objetividade, ação realizada pela consciência que confirma sua existência, sua efetividade e sua ação no mundo. É, também, a confirmação do caráter objetivo do objeto, através do estranhamento, instância inicial do conhecimento objetivo.

Multiplicidade e liberdade

Para Marx, a atividade consciente está na base da liberdade do gênero humano. Ao planejar suas ações, executá-las segundo este planejamento, e poder recriar este planejamento e estas ações com o passar do tempo, o gênero humano pode se libertar das determinações impostas pela natureza e dos constrangimentos materiais impostos pelos obstáculos às suas necessidades. Necessidades que, como vimos, são históricas e se reconfiguram a cada ação humana.

> A atividade vital da espécie humana não coincide diretamente com a atividade de cada indivíduo. O modo da atividade humana não é determinado pela constituição corpórea, mas sim a compleição natural humana é uma condição inicial para o modo específico da sua atividade. O que caracteriza essa atividade e a diferencia da naturalidade imediata, é que ela é "objeto de sua vontade e da sua consciência", isto é, é uma atividade *consciente*. Se a própria atividade é objeto da consciência e da vontade, assim também é, por conseguinte, a sua própria vida. Isso implica que sua atividade é livre, porque se liberta da determinação imediatamente dada pela natureza. Marx define que "a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem" (MARX,2004*,* p. 84). (COTRIM, 2015, p.71)

A característica histórica do gênero humano, que se modifica e se recria em sua autoconformação, permite que a singularidade de cada indivíduo se acentue e se manifeste de variadas maneiras, gerando indivíduos e produções humanas das mais diversas,

proporcionando a capacidade do gênero se renovar e se reinventar, bem como multiplicar as variações singulares em que se manifesta, de acordo com as experiências vividas e como cada indivíduo se relaciona com elas.

> O modo como o gênero humano se realiza em todos os indivíduos difere substancialmente da presença de traços comuns que unem os indivíduos em uma mesma espécie da natureza. Essa diferença se deve, novamente, à especificidade da atividade vital humana. Como atividade consciente livre, que ultrapassa a medida da espécie e se cria como modo novo de agir enquanto cria objetos novos, essa atividade implica necessariamente a multiplicidade. (COTRIM, 2015, p.86)

A liberdade seria, para Marx, a possibilidade do ser humano reinventar a produção de sua vida, partir de sua atividade consciente, de poder planejar suas ações, incorporando a herança de toda a atividade do gênero humano até então.

Cada indivíduo resolve suas situações, se movimenta e age de maneira distinta. Portanto, a liberdade está ligada, necessariamente à multiplicidade. A particularidade da ação de cada indivíduo no mundo, impressa em toda a história da produção humana, é a prova desta multiplicidade.

> (...)a atividade humana é livre, mas ocorre sob as condições objetivas determinadas. Em princípio, essas condições são a natureza dada e, com o decorrer da história ativa, o mundo objetivo tal como criado pelo conjunto dos seres humanos, mais ou menos diverso a cada geração. Quanto maior é o domínio prático sobre a natureza, mais possibilidades se apresentam à atividade, maior é o domínio dos indivíduos sobre sua atividade e, por conseguinte, mais livre ela é. Quanto maior esse desenvolvimento, mais distintas se tornam as possibilidades de atividades no interior de um mesmo grupo humano, de sorte que se diversificam as atividades entre os indivíduos. Nesse sentido, a liberdade e a multiplicidade se aprofundam conjuntamente, como resultado de um mesmo processo. (COTRIM, 2015, p.87)

A emancipação está diretamente ligada à liberdade de ação social, à multiplicidade de possibilidades e experiências, na relação com a multiplicidade de indivíduos do gênero humano, ampliando suas opções no horizonte da existência, de acordo com suas condições e o leque instrumental de sua ação no mundo.

A multiplicidade acaba configurando a pluralidade das formas de consciência do mundo, conferindo à produção humana a pluralidade de manifestações constatada num

mesmo universo histórico-espacial. Quanto maior a pluralidade, mais aprofundada é a própria liberdade.

> A pluralidade das formas de consciência acompanha a pluralidade dos modos particulares de ser que compõem o gênero, diversos ao longo da história. Reflete-se no âmbito da consciência a multiplicidade que buscamos compreender como concomitante à liberdade da atividade vital humana, e cada vez mais aprofundada quanto mais particularizada se faz a própria vida efetiva. (COTRIM, 2015, p.89)

A expressão do humano está concretizada em seus atos e objetos decorrentes dos seus atos, na sua intervenção direta no mundo objetivo, através das transformações efetivas que sua experiência confere a este mundo objetivo. Os objetos produzidos pela sua experiência contêm o acúmulo do saber da história humana anterior. Estes objetos afirmam as particularidades de cada experiência humana e confirmam a própria existência do ser humano no mundo. E a sua existência é comprovada pela experiência objetiva, pela *fruição*.

Fruição

A fruição é a maneira como o ser humano realiza sua existência a partir dos objetos por ele transformados, consumindo-os para a satisfação de suas necessidades. O ato da fruição é o ato que condiciona o consumo e que se recria a cada consumo. Ele cria também os novos impulsos que proporcionarão as novas carências. A fruição é o ato de realizar e exaurir o processo e o produto da produção humana. A produção "produz, assim, o objeto do consumo, o modo do consumo, e o impulso do consumo" (MARX, 2011 p. 47).

A produção só se realiza porque foi originada por uma carência, um *padecimento,* como mencionado acima. A humanidade padece, e assim, caminha em direção à satisfação de suas carências. A fruição é o *modo* da satisfação da carência.

> (...)o ato da produção, ou seja, a atividade voltada à satisfação de uma carência, traz em si a forma do consumo, o objeto e o modo de consumir e, com isso, cria não apenas o objeto da carência, mas o próprio sujeito da carência, uma vez que define a necessidade (nova) para ele. Mostra-se aqui que o modo da carência é o modo da fruição. (COTRIM, 2015, p.100)

Pois a finalidade da produção, não é apenas o produto produzido em si, a coisa resultante do processo de elaboração e do esforço de execução do trabalho, mas as possibilidades de ação que o ser humano desfrutará deste processo e deste objeto produzido. São as possibilidades de uso na vida cotidiana e na melhoria das condições desta vida que estão em pauta no ato da produção. É o uso que se faz da coisa produzida.

> (...) “o produto é a produção não só como atividade coisificada, mas também como objeto para o sujeito ativo” (MARX, 2011, p. 46), e o fim da produção não é apenas a coisa que resulta da atividade, mas a sua fruição. (COTRIM, 2015, p.101)

E a produção produz também o modo de fruir o produto, produzindo desta maneira o próprio modo de ser do consumidor/fruidor.

> Por essa razão, não é somente o objeto do consumo que é produzido pela produção, mas também o modo do consumo, não apenas objetiva, mas também subjetivamente. A produção cria, portanto, os consumidores. (MARX, 2011, p. 47)

Este movimento de criar os objetos do consumo, consumi-los e recriá-los novamente é o *trabalho*. O ato do trabalho produz o trabalhador, que frui do resultado do seu trabalho e que também se significa no processo de produzi-lo. Essa produção só é possível porque foi idealizada num momento anterior à produção, imaginada a partir da sensibilidade e da consciência.

> (...) o principal produto do trabalho é o próprio ser humano. Essa produção é sensível, opera sensivelmente sobre a natureza humana na medida em que atua sobre a natureza exterior. Cria a partir de si todo o universo espiritual humano, pela dimensão consciente e imaginativa que impõe para si na sensibilidade. (COTRIM, 2015, p.103)

Esta *ideação* antes da execução do trabalho é, segundo Marx, o diferencial entre a espécie humana e os outros seres vivos animados. É ela quem permite que o domínio dos elementos da natureza se realize e que o conhecimento sobre este processo de domínio se acumule e se modifique com o passar do tempo. É também através deste processo de ideação que o próprio trabalhador se distancia de seus objetos e se ressignifica em sua atividade prática. Segundo Lukács, citando Marx:

> Os objetos naturais, todavia, continuam a ser em si o que eram por natureza, na medida em que suas propriedades, relações, vínculos, etc. existem objetivamente, independentemente da consciência do homem; e tão-somente através de um conhecimento correto, através do trabalho, é que podem ser postos em movimento, podem ser convertidos em coisas úteis. Essa conversão em coisas úteis, porém, é um processo ideológico: "No fim do processo de trabalho, emerge um resultado que já estava presente desde o início na ideia do trabalhador que, portanto, já estava presente de modo ideal. Ele não efetua apenas uma mudança de forma no elemento natural; ao mesmo tempo realiza, no elemento natural, sua própria finalidade, que ele conhece bastante bem, que determina como lei

> o modo pelo qual opera e à qual tem de subordinar sua vontade." (MARX, 1980 p. 140[29] apud LUKÁCS, 1979, p.16)

E o acúmulo deste conhecimento é social, possível de ser desfrutado, usufruído, compreendido, e modificado pelos outros seres humanos, cristalizado nos objetos produzidos.

> (...) o objeto tem sentido humano porque é social. A multiplicidade dos modos de ser subjetivos e a conseguinte pluralidade de forças essenciais que se cristalizam nos objetos colaboram para a formação dos sentidos dos indivíduos que não necessariamente são seus produtores diretos.(COTRIM, 2015, p. 94)

Neste sentido, a arte é uma das atividades humanas que alcança uma dimensão única, pois expressa o que os seres humanos produziram de particular em sua interrogação sobre o mundo, seus sentidos possíveis, seus significados, seus mistérios, suas perguntas e questões no decorrer da história. Confirma a trajetória das forças essenciais dos indivíduos na apropriação da efetividade humana genérica, como escreve COTRIM na passagem abaixo:

> A apreciação artística não existe apenas para o artista, mas para todos aqueles que têm contato sensível com a arte. Isso significa que a arte, uma objetivação das forças humanas individuais do artista, é objeto do artista como indivíduo social, de modo que a sua exteriorização é exteriorização de forças humanas genéricas. Isso se manifesta no próprio fato de que a arte *faz sentido* para os demais indivíduos. (COTRIM 2015, p. 94)

A arte, como toda produção humana, também tem a sua dimensão de consumo, de fruição. E se, como foi dito acima, os objetos e os atos de produção criam os próprios sujeitos da produção, se o consumo cria os consumidores, condiciona-os em novas carências e necessidades, a arte é um objeto de consumo e um produto humano altamente privilegiado pelas suas características intrínsecas, criando um tipo de *consumidor*, de sujeito da fruição conectado com as grandes questões da humanidade evocadas pela arte.

> A produção não apenas fornece à necessidade um material, mas também uma necessidade ao material. (...) A necessidade que o consumo sente do objeto é criada pela própria percepção do objeto. O objeto de arte – como qualquer outro produto – cria um público capaz de apreciar a arte e de sentir prazer com a beleza. A produção, por conseguinte, não apenas produz um objeto para o sujeito, mas um sujeito para o objeto. (MARX, 2011, 47)

Os sentidos humanos, sua sensibilidade, se formam, portanto, no contato com os objetos do mundo objetivo. Se estes objetos têm o alcance e a sofisticação das obras de

[29] *O Capital, Livro 1.* Tradução de Reginaldo Sant'Anna, Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1980

arte, estes sentidos se conformarão na percepção destes objetos. Claro que, para isso, os seres humanos têm que ter a *necessidade* destes objetos. Mas, como vimos, esta necessidade se cria e se transforma na relação com o mundo objetivo, com os próprios objetos, numa dialética constante de carência e satisfação, padecimento e gozo, produção e fruição. Portanto, a humanidade, seus sentidos e o processo de *humanização da humanidade*, são constantemente retroalimentados pela produção social humana.

> Os sentidos se fazem humanos pela apropriação dos produtos da atividade humana, e estes afetam os sentidos apenas na medida em que eles se fizeram humanos. [...] Contudo, reproduzir e desenvolver os órgãos dos sentidos significa também o engendramento de sentidos novos, como parte inerente desse processo. (COTRIM, 2015, p. 96-7)

As relações do ser humano com o mundo - incluindo neste conjunto do mundo os outros seres humanos - criam a consciência, que se aprimora no desenvolvimento das formas de relação. A linguagem, como indicamos acima, é a forma e a expressão central destas formas de relação. A própria consciência se apresenta na forma de linguagem. ”A consciência se cria e se aprimora no evolver da linguagem, e portanto do aprofundamento das formas de comunicação e relação” (COTRIM, 2015, p. 99).

Assim como Marx, o pensamento de G.F.W.Hegel tem a concepção de que os homens são o produto de seu próprio trabalho, como atividade social, ação conjunta dos próprios homens. Esta é a grandeza que Marx reconhece em sua *Fenomenologia*. A diferença é que para Hegel este trabalho é entendido de maneira abstrata, como atividade espiritual, do pensamento. (COTRIM, 2015, p.35). O pensamento de Hegel, principal filósofo do idealismo, foi criticado por Marx em diversas obras *(A Sagrada Família, A ideologia Alemã, A Crítica da Filosofia do Direito de Hegel)*, assim como seus seguidores, conhecidos como neo-hegelianos. Mas sua concepção sobre a estética e o papel da arte para o processo de conhecimento coincide com a ontologia marxiana, onde, em sua apreensão, o único ato da consciência humana é o *saber*.

Em Hegel, o primeiro passo deste saber se dá pela atividade prática, na modificação ativa dos objetos exteriores. Quando este objeto é a arte, o homem reconhece sua própria interioridade, pois, para nosso filósofo, a arte é uma atividade *espiritual*.

Sendo assim, para Hegel, a atividade espiritual caminha para uma suposta perfeição que estaria desligada do mundo prático, material, seria como um *Espírito Absoluto* que

caminha e toma forma à medida em que o movimento da história avança e a humanidade caminha, o que o diferencia de Marx.

> Hegel pode afirmar que a arte se oferece aos sentidos, mas se dirige ao homem como ser pensante, interessa ao seu espírito. A arte é valiosa na medida em que o objeto sensível contém em si a essência humana, que em Hegel é a ideia, o espiritual, o pensamento. Assim, a beleza sensível traz consigo uma essência verdadeira. Celso Frederico cita a *Estética* (vol. I): "Em sua mesma aparência, a arte deixa entrever algo que ultrapassa a aparência: o pensamento" (*Estética, Vol.* I *apud*. FREDERICO, 2013, p.29) A arte cumpre a função de "tornar o Espírito acessível à nossa contemplação", de modo que "se impõe como uma forma especial de conhecimento, como uma tomada de consciência do Absoluto a partir do sensível" (FREDERICO, 2013, p. 29). (COTRIM, 2015, p. 37)

Para Hegel, o *Espírito* é o patamar final do processo de autoconsciência. A atividade espiritual, no caso de Hegel, o pensamento, seria o mais avançado horizonte como elaboração humana da experiência com a vida. E a arte, por ser uma atividade que imprime em objetos concretos a expressão deste pensamento, seria a materialização desta atividade espiritual, um primeiro estágio para o alcance da *autoconsciência,* uma das formas pelas quais o espírito toma consciência de si. Os outros dois estágios seriam a religião e a filosofia.

Ana Cotrim sintetiza este ponto do pensamento hegeliano:

> Hegel propõe dois modos pelos quais o homem alcança a autoconsciência. O primeiro é a teoria (...). Aqui, trata-se do saber no interior de seu elemento próprio, o pensar, a elaboração teórica. Pela teoria, o homem conhece o que é essencial em seu interior, em sua alma, e reconhece a si próprio também na apreensão das coisas exteriores. Quer dizer, reconhece as coisas exteriores como seu próprio espírito objetivado.(...) *Em segundo lugar*, o homem torna-se para si através da atividade *prática*, na medida em que possui o impulso de produzir-se e igualmente de reconhecer-se naquilo que lhe é dado imediatamente, naquilo que para ele tem uma existência exterior. Esse objetivo ele realiza mediante a modificação das coisas exteriores, nas quais imprime o selo de seu interior e onde reencontra suas próprias determinações. (...) Na modificação ativa dos objetos exteriores, o homem imprime na exterioridade a sua própria interioridade e assim reconhece nela os seus próprios traços espirituais. A produção artística se explica e justifica nesse contexto, já que, na arte, trata-se de dar a objetos sensíveis uma forma ideal, imprimindo-lhes assim a espiritualidade. (COTRIM, 2015, p.15)

Todavia, a arte não tem sua potência maior na elaboração de respostas, mas é ela mesma um retrato e um questionamento, uma pergunta e um enigma lançado ao receptor

através dos tempos, propondo, a cada fruição, uma nova vivência, uma experiência criadora e emancipadora.

> No entanto, a obra de arte não é tão despreocupada por si, mas é essencialmente uma pergunta, uma interpelação ao coração que ressoa, um chamado aos ânimos e aos espíritos. (HEGEL[30], 2000, p. 87 apud COTRIM, 2015, p.44)

A arte contribui em um patamar diferenciado para a formação da sensibilidade humana em suas múltiplas formas, pois apresenta as questões mais importantes referentes às carências e inquietações da humanidade, com as características e visões de mundo de cada época, o que a torna também um testemunho da vida humana em outros tempos e espaços, herança das inquietações dos outros indivíduos.

A especificidade da arte é ser exatamente o depoimento individual e particular dos múltiplos indivíduos, originando múltiplos olhares sobre cada época e suas questões. É também um retrato adensado do cotidiano e da vida interior de cada tempo histórico, proporcionando-nos um encontro com o evolver da vida em experiências outras, com a alteridade, com a produção de sentidos, enigmas e questões que moveram e desafiaram outros indivíduos.

John Dewey nos dá um exemplo desta relação da produção artística com a prática material de seu tempo, e de como conseguimos alcançar uma compreensão de parte significativa da convivência humana em determinada época histórica através de sua produção artística:

> [Na Grécia clássica] A vida coletiva que se manifestava na guerra, no culto ou no fórum não conhecia nenhuma separação entre o que era característico desses lugares e operações e as artes que neles introduziam cor, graça e dignidade. A pintura e a escultura tinham uma ligação orgânica com a arquitetura, já que esta se harmonizava com a finalidade social a que serviam as construções. A música e o canto eram partes íntimas dos ritos e cerimônias em que se consumava o significado da vida do grupo. A dramatização era uma reencenação vital das lendas e da história da vida grupal. Nem mesmo em Atenas é possível desprender essas artes de sua inserção na experiência direta e, ao mesmo tempo, preservar seu caráter significativo. Os esportes atléticos, assim como o teatro, celebravam e reforçavam tradições raciais e grupais, instruindo o povo, comemorando glórias e fortalecendo o orgulho cívico. (DEWEY, 2010, p. 66)

[30] HEGEL, G. W. F. Cursos de Estética. Volumes I a IV. Tradução de Marco Aurélio Werle e Oliver Tolle. Consultoria de Victor Knoll. São Paulo: EDUSP, 2000/2001/2002/2004.

Dewey mostra que a produção artística de uma época pode nos colocar em contato com a vida humana desta época, pois está conectada com as particularidades do mundo social de uma comunidade. E a arte está ligada, sempre, às inquietações espirituais e materiais de um grupo social.

Um momento histórico de um povo é o instante singular da vida humana na forma em que ela se encontra naquele período, refletindo experiências singulares de cada indivíduo. Se, como vimos em Marx, a natureza humana é sua própria sociabilidade, que se manifesta com a forma que lhe é especifica em cada momento histórico, a produção artística de uma época pode nos colocar em contato com as aspirações dos indivíduos desta época, guardando em si as diferentes experiências vividas na singularidade de cada indivíduo. E, se conseguimos alcançar o sentido desta herança artístico-cultural, ou se esta herança gera novos sentidos em nossa apreensão destas obras hoje, a arte se configura como um dos principais objetos entre as atividades do saber humano, uma ponte do indivíduo com o gênero humano, sua sensibilidade e sua potencialidade criadora.

> (...) ao referir os objetos artísticos e a formação dos sentidos pela apropriação da arte, Marx não os distingue dos demais objetos sensíveis criados. Por certo, na medida do seu caráter concreto, toda produção sensível é particular, e os objetos artísticos têm peculiaridades que os diferenciam da produção técnica, de objetos cotidianos, da produção científica etc. Mas, tanto quanto todos os produtos da ação humana sensível, são objetivação de pulsões humanas e sua apropriação conforma os sentidos humanos e engendra a sua necessidade. Assim, toda a sensibilidade objetiva é produto da ação humana e, nesse sentido, humanizadora da sensibilidade subjetiva. (COTRIM, 2015, p.103)

A arte contribui, pois, para a formação da sensibilidade humana em suas múltiplas formas, pois representa as carências e inquietações da humanidade, com o alcance que a acuidade humana pôde alcançar em cada época.

Desse modo, o objeto artístico carrega em si a marca das grandes questões da humanidade de cada momento histórico em que foi produzido, em confronto com o momento da sua fruição por outra individualidade.

> (...) a arte não perde a capacidade de expressar, como forma individual, o conteúdo substancial das várias épocas históricas, porque tal conteúdo não se separa da vida efetiva. A arte pode extrair da vida efetiva suas forças motrizes, seu significado humano genérico e configurá-los de modo antropomórfico e individual, em diferentes formas. (...)as relações particulares de sujeitos individuais com objetos sensíveis singulares

> carregam em si toda a história, e são universais enquanto refletem apropriações de desenvolvimentos do gênero. (COTRIM, 2015, p.40)

Os sentidos humanos são o meio como o indivíduo se relaciona e apreende o mundo. Não estão ligados somente aos cinco sentidos físicos, mas abrangem também a consciência, a imaginação, as emoções e o raciocínio.

> (...) o processo de humanização dos sentidos é o processo de criação dos sentidos internos, espirituais, dos quais aqueles não se desvinculam. Um ouvido capaz de apreciar a beleza da música não se cria como cultivo do sentido auditivo isoladamente do engendramento da consciência, da imaginação, dos sentimentos, porque apreciar a música significa diretamente mover os sentimentos e a imaginação. Apreciar a beleza de uma pintura é ao mesmo tempo compreender seu significado, imaginar a história de que ela é um dos momentos, emocionar-se com a cena. Da mesma maneira, a observação científica aprimora não apenas os olhos, mas a visão em conexão imediata com a consciência. Os instrumentos criados como extensão do sentido visual, por exemplo os microscópios e os telescópios, trazem imagens que só fazem sentido ao indivíduo cuja razão científica tenha sido cultivada, de modo que, na sua utilização, confundem-se a ação de *ver* e *compreender*. (COTRIM, 2015, p. 98)

Cada sujeito tem sua trajetória particular na relação com o universo humano e histórico que o cerca. O objeto artístico tem, pois, um estatuto privilegiado para a formação e o desenvolvimento da sensibilidade, porque concentra em si relações individuais que refletem a multiplicidade dos raciocínios e vivências de seu tempo, ao mesmo tempo em que provocam a individualidade do receptor para novas reflexões, emoções e raciocínios no ato da fruição, confrontando sua época com o momento original da criação artística. Ou, nas palavras de Hegel: “Com efeito, a arte foi o primeiro *mestre* dos povos” (2000, p. 70).

2.2 – A Importância da Linguagem e do Processo de Significação

Vigotski: Autodeterminação e Drama

Assim como em Bakhtin, também em Vigotski encontramos a centralidade do diálogo, da interação e da relação interpessoal para o desenvolvimento da consciência.

Tanto em Vigotski quanto em Bakhtin, a noção de interação e o processo de significação são fatores centrais para a compreensão da dinâmica da ação humana no mundo, e as possibilidades de autonomia do indivíduo.

Autonomia que está ligada, também, à consciência da própria singularidade.

Uma autonomia conectada à possibilidade de entrever um futuro que surpreenda, que não seja a repetição de um ato reflexo, que seja uma construção consciente.

As interações humanas são compostas por rupturas, intervenções, confrontos, que provocam carências e necessidades que se renovam e se modificam na dialética do evolver da vida humana.

Vida humana que é, antes de tudo, social. Os operadores que constituem a personalidade do individuo são constituídos pelos elementos com que este indivíduo se relaciona em seu desenvolvimento. Estes elementos são os componentes da vida social, da cultura e do tempo histórico em que este indivíduo se situa, ou o "território ecológico e etológico do contexto presente", como apontam Amélia Álvarez e Pablo del Río no artigo *De la psicología del drama al drama de la psicología. La relación entre la vida y la obra de Lev S. Vygotski.*(2007):

> um fato emerge da abordagem eco-funcional do problema das funções psicológicas superiores, enquanto mediadas, que nos deixou Vygotsky: os operadores do plano representacional são inicialmente externos e socialmente compartilhados, ou seja, habitam o território ecológico e etológico do contexto presente, e é a partir desse território que atuam em direção ao plano do futuro. A diretividade e a autodeterminação têm sua ecologia, ou por assim dizer mais simplesmente, eles são tão ecológicos e materiais, tão ancorados no presente, nas raízes que os sustentam, como o resto dos processos biológicos. Eles podem, portanto, ser pesquisados com a mesma fortuna, dentro da mente como no exterior da cultura, nos sonhos ou no teatro, no diário de um sujeito, seus solilóquios ou na conversa com o psicanalista. (DEL RÍO; ALVAREZ, 2007, p. 324 – tradução nossa)

Nas formulações vigotskianas, a noção de *drama* é um conceito central. As funções superiores da mente - o raciocínio, a linguagem, as emoções, a capacidade de elaboração, a construção da identidade, a capacidade de aprender - são estruturadas de acordo com os operadores linguísticos e culturais das relações sociais estabelecidas num tempo e espaço histórico e geográfico. O drama é a maneira como a mente se configura e se expressa, a partir da experiência da vida.

> Partindo da narrativa poética de Hamlet, Vigotski transpõe a compreensão da experiência da arte para a vida, a fim de compreender como os *papéis* constituídos nas relações sociais são *encarnados* pelo sujeito em forma de

> *drama*, e como eles se posicionam e reposicionam em seu tensionamento frente às condições históricas e culturais. (CAPUCCI & SILVA, 2018, p. 354)

A autodeterminação humana é necessariamente trágica, pois deve enfrentar inevitavelmente o sofrimento e a morte. Ao nos enxergarmos distanciadamente e desenvolvermos nossa capacidade de criticar e construir uma cultura transmitida à posteridade, nos tornamos "organismos dramáticos e trágicos: organismos que, pela primeira vez que se saiba na evolução, podem conhecer-se a si mesmos ao mesmo tempo em que evoluem e morrem" (DEL RIO; ÁLVAREZ, 2007, p. 315– tradução nossa).

Porém, a relação da humanidade com a consciência da sua própria finitude - seu destino trágico - pode ser o caminho para um traçado consciente das ações humanas no mundo: sua autodeterminação. Em seu trabalho sobre a tragédia de *Hamlet* e em *Psicologia da Arte*, Vigotski aborda a consciência sobre a condição humana, a consciência da finitude da vida, da solidão e do caráter social da existência humana como uma ponte para uma relação produtiva com a virtualidade do futuro.

> As grandes questões que se mostram a Vigotski no estudo de Hamlet serão as mesmas que tratará de resolver através da psicologia: a "solidão existencial", ou o paradoxal caráter social do individuo; a "existência simultânea do ser humano em dois mundos": o presente das funções naturais submetido à dor e à morte e o onipotente vôo das funções superiores e da consciência que nos projeta representacionalmente à vida eterna. (DEL RIO; ÁLVAREZ, 2007, p.312 – tradução nossa)

Vigotski enuncia que a perspectiva de projetar a virtualidade de um futuro, ou seja, de se ter uma visão sobre a representação de um futuro, traduz a possibilidade concreta do ser humano traçar sua história.

O drama seria o operador desta visão de futuro. A capacidade humana de projetar cenários futuros está ligada com sua capacidade de tecer enredos e os experimentá-los imaginativamente e emocionalmente, antes de experimentá-los sensorialmente na ação, no tempo presente. Pois, "para Vigotski, a cultura é um palco de negociações, onde ocorre a recriação e a reinterpretação de informações, conceitos e significados" (REGO, 1995, p.55).

Vigotski percebeu que, assim como o drama é o campo onde se configura nossa história passada através de enredos emocionais e cognitivos, estruturas dramáticas também são o código com que tecemos nosso futuro, a possibilidade de controle sobre o "próprio comportamento projetado" (DEL RIO; ÁLVAREZ, 2007). O enfrentamento com nosso próprio

destino é também a possibilidade de planejá-lo. O drama seria o próprio modelo de organização da psique humana

> Ao contemplar o drama, percebemos nosso comportamento possível, e, ao nos apropriarmos de sua lógica emocional e social, tornamos possível operar sobre este comportamento. O drama alimenta a pretensão de que os humanos podem desenvolver um projeto auto-determinado e ao mesmo tempo nos proporciona certos meios e capacidades – mediadores e operadores culturais – para escrever e dirigir o argumento de nossa vida, para determiná-la ativamente em certa medida. (DEL RÍO; ALVAREZ, 2007, p. 324 – tradução nossa)

Trata-se do problema central da determinação humana, da possibilidade do ser humano projetar e construir o seu futuro, a partir da consciência de sua finitude, seu destino trágico.

A arte pode ser a construção discursiva e relacional que possibilitaria a projeção de nosso drama pessoal, na forma de projeto futuro. Por suas características complexas, sua multiplicidade de possibilidades, a arte pode ser a estrutura linguística que poderia dar conta de enunciar e concretizar nossas operações mentais obedecendo à complexidade possível da mente. É também uma possibilidade de reescrever nossa narrativa.

> Os projetos de desenvolvimento pessoal e coletivo e as trajetórias evolutivas se escrevem em função do que acreditamos ler, do futuro que imaginamos.(...) o apólogo, o refrão, a fábula, a parábola, a tragédia..., o drama, em suma, construiriam os mecanismos perceptivos da mente para perceber o comportamento humano futuro, dotando-nos de uma orientação narrativa para perceber trajetórias vitais além do plano presente submetido à ditadura do estímulo-resposta. (DEL RÍO; ALVAREZ, 2007, p. 323 – tradução nossa)

A herança da cultura e as possibilidades operacionais da arte nos possibilitariam projetar um futuro em que a realidade não se repetiria, criando o novo a partir da combinação da memória com o processo imaginativo. Esta herança também possibilita o conhecimento de outros tempos e espaços impossíveis de se conhecer na curta extensão de uma existência.

> Vigotski (2009) busca as origens da atividade criadora da imaginação na experiência anterior do homem, na sua memória. Ao mesmo tempo, aponta a fantasia como a base da experiência, pois, muito do que imaginamos e conhecemos, não vimos, ouvimos contar.(...). Pensamos no poder da palavra e da memória coletiva, que nos permitem estar em outros

> tempos, em outros lugares, viver outras vidas, outros outros. (BRAGA, 2011, p.140)

Para Álvarez & Del Rio, Vigotski propõe que a vida e a atividade conscientes têm o formato e o funcionamento de obras de ficção, seja nos níveis pessoais ou coletivos:

> Poderíamos analisar a obra de Vigotski a partir do nosso modelo (que temos aplicado na análise dos protocolos verbais individuais das cinematografias nacionais, dos textos de psicologia, entre outros) da vida e da atividade conscientes como uma novela que os sujeitos leem, se apropriam e, de algum modo mais ou menos ativo, escrevem com três níveis distintos: a novela pessoal, a novela nacional e a novela da humanidade. (DEL RIO; ÁLVAREZ, 2007, p.309 – tradução nossa)

Para Vigotski, a mediação cultural, através de seus operadores sociais, a religião, a ciência, a arte, permitem encenar a virtualidade do futuro. As estruturas dramáticas forneceriam o ambiente e a linguagem com os quais poderíamos sonhar, projetar e tomar o controle de nosso futuro em certa medida. A liberdade seria a conquista da autodeterminação através da projeção de nosso drama futuro.

> para além do grande mecanismo geral da mediação que regula tanto as funções de conhecimento como as de gestão, o modelo da mente humana estaria para o Vigotski "concreto" nos recursos de que se serviu a humanidade para orientar-se no sentido da vida. A mentalidade animista, a religiosa, o sentimento trágico da vida, as teorias científicas na medida que pretendam proporcionar aos indivíduos uma receita para orientar sua própria vida (...) constituiriam a estrutura sobre a qual operam os mecanismos psicoculturais (as mediações psicotécnicas) da emoção e da ação. (DEL RIO; ÁLVAREZ, 2007, p.311 – tradução nossa)

O pensamento de Vigotski e seu círculo tem grade conexão com a hipótese de nosso trabalho, ao formular que a arte – assim como a ciência, a religião, a filosofia - como mediador cultural entre o sujeito e a existência, é capaz de reorganizar o futuro, de realizar a autodeterminação do sujeito, a partir da consciência de seu aparato sócio-simbólico. O drama, como operador de nossa consciência, pode nos libertar da imediaticidade do presente e da determinação do passado.

> Os argumentos dramáticos do humano que aprendemos, exercemos e escrevemos nas artes não se correspondem exatamente com os argumentos dos objetos que compreendemos, executamos e escrevemos na ciência; os primeiros seriam esta perspectiva não só heurística ou modelos explicativos do investigador, e modelos para pensar e operar ações sobre os objetos, mas operadores e geradores da imaginação e ação

> humana sobre si mesmo e sobre os demais humanos: se convertem assim não somente em tecnologias da matéria, mas em operadores da história e do espirito: instrumentos externos do desenvolvimento da consciência e de seu sistema funcional. (DEL RIO; ÁLVAREZ, 2007, p.325 – tradução nossa)

Os operadores representacionais, mediadores culturais do plano do presente são os mesmos do plano do futuro: é com a linguagem e os instrumentos com que lidamos com o cotidiano que projetamos nosso roteiro futuro. E é na fricção com estes operadores é que a mente e as funções psicológicas superiores se desenvolvem e se formam, no confronto e na relação direta com o mundo da cultura.

A zona de desenvolvimento proximal

Ao indicar o processo de desenvolvimento da mente na criança como um processo cultural onde se põem os horizontes das habilidades ainda não conquistadas, mas em processo de se desenvolverem, Vigotski aponta o processo de desenvolvimento humano através da cultura. Ao identificar uma zona potencial de virtualidades cognitivas, que indicariam o germe de habilidades ainda em desenvolvimento, mas não completamente realizadas, Vigoski prova que a consciência e a complexificação de nossa vida interior são um devir alimentado pela atividade prática. O ato de brincar, jogar, imaginar, construir universos fictícios mostram a relação com a virtualidade característica da capacidade de aprender.

> Mesmo havendo uma significativa distância entre o comportamento na vida real e o comportamento no brinquedo, a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento. (REGO, 1995, p.83)

A *zona de desenvolvimento proximal* é a virtualidade de nossas possibilidades futuras, o vislumbre dos horizontes que estão a se construir, alimentados pelo processo imaginativo, pela brincadeira e pela experimentação.

A defesa da escola por Vigotski

As pesquisas experimentais e elaborações de Vigotski contribuíram para uma singular defesa da escola como processo potente no desenvolvimento humano. Se o desenvolvimento tem seu principal motor na relação social, a escola ganha importância ao oferecer a convivência com um universo social mais expandido e com possibilidades de

experiências mais diversas e desafiadoras para a criança do que a família ou um grupo social restrito.

> Portanto, na perspectiva de Vigotski, construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. (...) O paradigma esboçado sugere, assim, um redimensionamento do valor das interações sociais (entre os alunos e o professor e entre as crianças) no contexto escolar. Essas passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e a troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que ocorram, como também promovê-las no cotidiano da sala de aula. (REGO, 1995, p. 110)

A escola proporciona um contato sistemático com as conquistas, sistemas e concepções referentes ao conhecimento gerado pela humanidade em sua história, confrontando a criança com os questionamentos realizados pelo ser humano em seus diferentes tempos e espaços, e desafiando-a a refletir sobre seus próprios processos de conhecimento, vivência e raciocínio.

> Na escola, as atividades educativas, diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extraescolar, são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Nesse contexto, as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais. (REGO, 1995, p.104)

A escola preconizada por Vigotski, porém, é a escola que desafia o aluno a produzir ele mesmo conhecimento a partir de sua experiência com a herança da cultura, proporcionando a partir daí a autonomia necessária para a conquista da autodeterminação.

> São bastantes oportunas as colocações, baseadas nos pressupostos de Vigotski, feitas pelo russo Davidov, sobre o tipo de ensino que de fato impulsiona o desenvolvimento das capacidades dos alunos. Afirma que a escola deve ser capaz de desenvolver nos alunos capacidades intelectuais que lhes permitam assimilar plenamente os conhecimentos acumulados. Isto quer dizer que ela não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas, principalmente, ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-las autonomamente ao longo de sua vida, além de sua permanência na escola.

> Essa é, segundo ele, a tarefa principal da escola contemporânea frente às exigências das sociedades modernas. (REGO, 1995, p. 108)

Esta escola afirma a necessidade do diálogo e do contato com indivíduos e realidades diversas, refletindo a heterogeneidade da experiência. Uma escola que proporciona o confronto com diferenças e uma atitude ativa com o conhecimento já produzido, não aceitando-o como dogma pronto, mas encarando-o como processo, processo este realimentado pela própria experiência escolar .

> Dessa maneira, a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais. (REGO, 1995, p.110)

Uma escola que, em suma, situa o horizonte do desenvolvimento e do aprendizado em experiências desafiadoras e questionadoras, em gerar conflitos muito mais do que resolvê-los, em proporcionar processos criativos e investigativos ao invés de apresentar um cânone.

> Os postulados de Vigotski parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para as transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua, e para a criatividade. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado. (REGO, 1995, p.118)

2.3 - O Problema da Liberdade e da Emancipação : A Possível Autonomia

A questão da liberdade já era postulada por Aristóteles. Em sua *Introdução à História da Filosofia*, Marilena Chauí escreve: “Ora, ser livre, diz Aristóteles em várias de suas obras, é ter o poder de dar a si mesmo seu próprio fim e ser para si mesmo seu próprio fim”. (CHAUI, 2002, p. 329)

Ou seja, a ideia de liberdade de alguma maneira, é amiúde ligada à questão da autonomia: “a regra do Bem enuncia que tudo que torne o agente menos dependente de

outros ou de outras coisas é bom ou é um bem. O Bem é a medida da independência e da autossuficiência de alguém"(CHAUI, 2002, p. 349).

Porém, como vimos, na contemporaneidade se complexificou a concepção do que vem a ser o humano, sua substância, sua consciência e seu devir.

A partir da obra de Sigmund Freud (1856-1939) e seus continuadores, a psicanálise apontou que os princípios que impulsionam e orientam nossas ações e raciocínios fogem ao primado da razão e mesmo da consciência.

> Ante a emergência das manifestações de mal-estar decorrentes dessa nova forma de subjetividade, era inevitável que as investigações médicas das doenças mentais exigissem novos parâmetros teóricos. Freud rompeu com os limites das ciências médicas de seu tempo ao deslocar as investigações sobre as chamadas doenças mentais da classificação dos sintomas e dos estudos sobre o córtex cerebral para a escuta das falas aparentemente desconexas de histéricos e psicóticos, reveladoras das formações do inconsciente. (KEHL, 2015, p.43)

A existência de um nível inconsciente onde os processos de ação, raciocínio e pulsão escapam da vida consciente, mas são parte integrante da esfera do ser, abre outras perspectivas para a compreensão do ser humano e da sua sociabilidade. Compreensão que, apesar de inicialmente parecer fugir ao controle do indivíduo, pode, ao contrário, garantir justamente a sua emancipação e a sua liberdade de ação, pois a referida compreensão permite acessar o entendimento da estrutura e da dinâmica do ser e suas possibilidades.

Conforme enuncia a psicanalista Maria Rita Kehl, "o inconsciente é a linguagem enquanto ordem social que organiza previamente o campo de toda experiência possível". (KEHL, 2015, p.26)

Na análise do sofrimento psíquico, seus sentidos e seus sintomas, e também da análise das dinâmicas de ação e de significação de cada um, detectamos a trajetória de cada indivíduo na conformação de sua personalidade, através de seus enunciados, dos processos de significação de cada sujeito.

E, como vimos anteriormente, esta personalidade se forma no processo de socialização, na relação com a vida social, na inserção do indivíduo no corpo social através de suas relações com os outros.

> Ao estudar a constituição da personalidade humana, Vigotski propõe que as relações reais entre os sujeitos no meio social são internalizadas intrapsiquicamente. O que permanece dessas relações é a sua significação,

> tanto no plano social quanto no pessoal. No entanto, essa significação muda de estado e direção ao tornar-se pessoal, passando a orientar a conduta do sujeito na relação com o outro e consigo mesmo (CAPUCCI; SILVA, 2018, p.354).

As relações sociais, ou seja, as interações entre as pessoas, têm significados, cambiantes a cada interação. Estas relações produzem significados, na forma de enunciados (verbais, imagéticos, de sequencias de ações) que constroem representações de si, dos outros e do mundo. O sujeito é, a cada instante, a soma das representações produzidas por si e pelos outros (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997).

Este processo acarreta marcas, ou, sob o ponto de vista da psicanálise, ocorre através de feridas. Esta inscrição do mundo social em nosso aparelho psíquico se faz através de fraturas e marcas de identificação, onde nosso desejo se conforma, nossos afetos se direcionam, para onde nosso olhar se atrai.

> Tropeço, desfalecimento, rachadura. Numa frase pronunciada, escrita, alguma coisa se estatela. Freud fica siderado por esses fenômenos, e é neles que vai procurar o inconsciente. Ali, alguma coisa quer se realizar – algo que aparece como intencional, certamente, mas de uma estranha temporalidade. O que se produz nessa hiância, no sentido pleno do termo *produzir-se,* se apresenta como *um achado.* É assim, de começo, que a exploração freudiana encontra o que se passa no inconsciente. Um achado que é, ao mesmo tempo, uma solução – não forçosamente acabada, mas, por mais incompleta que seja, tem esse não-sei-o-quê que nos toca com esse sotaque particular – (...) – *a surpresa* – aquilo pelo qual o sujeito se sente ultrapassado, pelo que ele acaba achando ao mesmo tempo mais e menos do que esperava – mas que, de todo modo, é, em relação ao que ele esperava, de um valor único. (LACAN, 1985, p.30)

A psicanálise fala dos que quebram, procurando a imanência que reside nestas quebras.

Vigotski, apesar de não se alinhar teoricamente com a psicanálise, por sua vez aponta que “o desenvolvimento se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo” (REGO, 1995, p.58).

Estas rupturas, como vimos no capítulo 1.3, se dão através da *experiência*. Experiência que pode ser material ou psíquica, mas que pertence à categoria dos fenômenos concretos vivenciados pelo sujeito.

Walter Benjamim, em seu célebre texto "O Narrador", aponta o empobrecimento da experiência pelo mundo capitalista, ocasionado pelo recrudescimento da indústria cultural. Pois a capacidade de narrar está diretamente ligada à capacidade de incorporar as experiências pessoais e transmiti-las. É através da transmissão da experiência pessoal vivida que se constitui o cabedal da sabedoria de uma cultura. Num mundo onde a informação adquire estatuto de verdade – apesar de ela estar sempre permeada pela opinião de quem informa – a elaboração pessoal da experiência (e do fato) acaba caindo em desuso.

Há um componente de violência simbólica no bombardeio incessante de informações. "Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara", diz Jorge Larrossa Bondía, referindo Benjamim (BONDÍA, 2002, p.21). Pois a banalização da experiência, que destitui a elaboração necessária desta experiência, torna os sujeitos menos sujeitos de si. Segundo Maria Rita Kehl:

> A desmoralização da experiência, para Walter Benjamim, torna os indivíduos disponíveis para aceitar qualquer coisa que lhes seja apresentada sob a forma de novidade. (...) Pois qual é o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? (KEHL, 2015, p. 156)

Identificação, imitação e alienação

A socialização e a individuação passam por processos de identificação. Nossas referências se formam a partir de figuras que nos servem de referência, moral, emocional e psíquica. E especialmente na criança, a relação com as referências assume a forma de imitação[31].

> (...) para Vigotski, a imitação oferece a oportunidade de reconstrução (interna) daquilo que o indivíduo observa externamente. A imitação pode ser entendida como um dos caminhos para o aprendizado, um instrumento de compreensão do sujeito (REGO, 1995, p.111)

Para Aristóteles, "imitar tanto pode significar emular (fazer como um outro faz) ou simular (parecer-se com o outro, fazer como se fosse o outro)" (CHAUÍ, p.478-9) .

Segundo Vladimir Safatle, a partir de Jacques Lacan (1901-1981):

> Identificar-se é, *grosso modo,* "fazer como", atuar a partir de tipos ideais que servem de modelo e de polo de orientação para os modos de desejar,

[31] A relação com as referências também têm outras formas e outras complexidades, como a negação, a refração e todas as possibilidades que a relação simbólica com figuras de referência pode acarretar.

> julgar e agir. (...) O processo social que permite a constituição de subjetividades é movido pela internalização de modelos ideais de conduta socialmente reconhecidos e encarnados em certos indivíduos. (SAFATLE, 2018, p.22)

Portanto, todo processo de identificação é também um processo de *alienação*, onde nos conformamos a partir de um outro que nos serve de referência, onde delegamos nossa essência para um outro fora de nós.

Especialmente nas sociedades contemporâneas, a socialização passa por "um processo de repressão do corpo libidinal e pela culpabilização de toda exigência de satisfação irrestrita (...) Há um preço alto a se pagar para ser um Eu" (SAFATLE, 2018, p.23).

Em Freud, o sentido do sintoma psicopatológico é o conteúdo manifesto de um conteúdo latente original sublimado, distorcido pela força do superego (FREUD, 1990) ou, num termo utilizado contemporaneamente, *supereu*.

Segundo Maria Rita Kehl:

> A instância do *supereu*, herdeira das interdições *e das moções de gozo* que caracterizam o complexo de Édipo, também pode ser considerada uma representante da realidade social no psiquismo, a operar através da proposição de ideais do eu e da regulação da oferta das modalidades de gozo. O *supereu* exige que o sujeito goze, ao mesmo tempo que o proíbe de gozar. A solução de compromisso entre esses dois mandatos impossíveis se dá pela via da adesão do *eu* aos ideais que, em última instância, são formações imaginárias organizadoras do campo social, variáveis de cultura para cultura. Os ideais do *eu* nunca são puramente individuais; eles se formam pela via das identificações que incluem necessariamente o Outro, os Outros. (KEHL, 2015, p. 91)

Através do lento processo da análise, se recupera o caminho das feridas causadas pelo processo de socialização e autoconstituição, e através deste caminho, lança-se uma luz sobre o procedimento de constituição do ego, uma visão de dentro (*insight*) da estrutura formada pelo caminho do desejo na história de vida do sujeito.

No processo psicanalítico, a liberdade poderia ser conquistada justamente pelo conhecimento e pela autonomia sobre estes processos, pela compreensão da maneira como delegamos o poder sobre nossa pessoa a objetos de identificação fantasmática. Ao destituir o fantasma de seu poder, restituímos este poder a nós mesmos. Recuperamos a liberdade, recuperando o domínio que delegamos ao outro como sujeito de nosso desejo. (SAFATLE, 2018).

Esta delegação de poder não é voluntária, ela é parte da constituição dos processos de formação de nosso eu, especialmente do supereu, elemento central dos processos adaptativos de constituição de nossa sociabilidade.

Porém, talvez não seja possível retornar totalmente ao conteúdo latente original. Ou ainda, talvez este movimento não seja de *retorno.* O que importa em primeiro plano é o que se manifesta, já não como representação de algo perdido em nossa história pregressa, mas como presença de algo que nos significa hoje.

A psicanálise encara a dimensão produtiva do poder através da identificação. Relações sociais são, *a priori*, relações de poder e de identificação. Mas nem todas as relações de poder são relações de dominação. O poder circula expropriando algo que pode depô-lo. Relações de poder são instáveis. (SAFATLE, 2018)

O principal elemento do sucesso do processo da análise é a transferência, a confiança no psicanalista despertada na paixão inconsciente pela figura do sábio que pode nos decifrar, esfinge que responde sobre o segredo que abriria a porta para o domínio das forças inconscientes que nos orientam a ação. Do mestre cuja estatura moral pode nos amparar, direcionar e proteger, o *sujeito suposto saber,* na gramática lacaniana.

Porém a esfinge não existe e nada sabe. A destituição do mestre sábio é o passo necessário para a autonomia e para a emancipação, pois o mestre não sabe sobre nosso desejo. Supomos o seu saber, mas ele mesmo sabe que não sabe, e, para Lacan, o passo fundamental do processo terapêutico é exatamente a liquidação da transferência, o momento em que o psicanalisado toma posse do saber sobre seu próprio desejo, o momento em que este pode passar de psicanalisado a psicanalista.

Desse modo, para a psicanálise, a emancipação possível terá a forma da liquidação da transferência (LACAN, 1988). Pela liquidação da transferência é possível ressignificar as relações de poder estabelecidas inicialmente através de figuras de identificação: de *fantasmas*. Relações estabelecidas pela alienação, pela delegação que damos a outros de nossa narrativa e de nossa estrutura de significação.

A libertação seria uma espécie de mutação do sentido e do significado do poder. O poder não deixa de existir, mas, de alguma maneira, cessam ou se flexibilizam as relações de dominação. O fantasma é reconhecido como aquilo que é: um fantasma. “Na liquidação da

transferência, é onde o ser do desejo encontra o ser do saber" (SAFATLE, aula, 2º semestre de 2017[32]).

Trata-se de nossa estrutura de significação. De como nos significamos, consciente e inconscientemente, para nós e para o mundo. Estrutura que vai configurar nosso desejo, o modo como desejamos, os objetos a quem delegamos nossa atenção, as figuras fantasmáticas a quem alienamos nossa identificação.

Curiosamente, essa presença que nos significa tem a forma de uma *ausência*. É o vazio que nos suga para uma completude sempre irrealizada: a falta, a *hiância* provocada pelo desejo. Desejo que, em última instância, é Eros, a falta primordial que nos impulsiona na busca da saciedade da fome de vida, em direção ao instante derradeiro da morte. Uma força anterior à nossa própria constituição. "A hiância do inconsciente é pré-ontológica" (LACAN, 1988, p.33).

Esta talvez seja a presença que significa. Pois é com ela que podemos nos relacionar. Uma indicação, um caminho que leva à assunção da autonomia. "(...) mas o sujeito está aí para ser reencontrado – aí onde estava – o real" (LACAN, 1988, p.47).

Para Lacan, o real é algo quem vem à tona com a destituição do fantasma. O fantasma do dono do saber sobre o desejo. O real é algo que ganha força com a nossa autonomia. E, para a psicanálise, a autonomia está ligada à destituição das figuras a quem delegamos o poder de saber sobre o nosso desejo.

Lacan faz esta afirmação provocativa sobre a possibilidade de emancipação: "seremos levados a definir o real como o impossível" (1988, p. 159). Quando as estruturas colapsam, abrem possibilidades ainda não pensadas, não experimentadas, não definidas no rito neurótico obsessivo da repetição dos comportamentos, das possibilidades dadas por uma pré-estrutura emocional.

Afirmar que o real está na esfera do impossível é afirmar que existe a possibilidade de emancipação, da libertação da estrutura formada pelas feridas do processo de socialização, e de autoconstituição. Não se trata do impossível de ser alcançado, mas algo que explode a pré-estrutura do possível, das possibilidades formadas anteriormente pela constituição psíquica. É possível reconstruir a própria narrativa, a maneira como nos

[32] Aula assistida no 2º semestre de 2017 no curso Lacan; Psicanálise, Ontologia e Política, ministrado na Faculdade de Psicologia da USP pelo prof. Vladimir Safatle.

simbolizamos e nos representamos para nós e para o mundo. Segundo Maria Rita Kehl, esta reconstrução vale tanto no plano individual como no plano social:

> Os verdadeiros "avanços" civilizatórios, quando ocorrem, não são necessariamente avanços da técnica, mas sim avanços nas possibilidades de simbolização do Real. **As transformações sociais silenciosas costumam produzir rupturas na normalidade que não passam da expressão *em ato* dos novos fenômenos**, ou dos grupos sociais emergentes, ainda não integrados na ordem discursiva. (KEHL, 2015, p.27, grifo nosso)

Chamamos a atenção para o termo *expressão em ato* mencionado acima. Voltaremos à questão da ação no capítulo 3, onde nos deteremos na questão da ação e suas decorrências.

A libertação seria também a mutação do sentido e do significado do poder. Não seria a liquidação do poder, porque impossível, mas a possibilidade de relações de poder sem dominação, com uma *instabilidade* no fluxo da dominação.

Lacan define o inconsciente como "o termo metafórico que designa o saber que só se sustém por se apresentar como impossível, para através disto se confirmar como real" (LACAN, 2003, p 423).

Um conceito fundamental para entendermos este processo de emancipação é a ideia lacaniana de *ato analítico*. O ato analítico é exatamente este ato onde o sujeito suposto saber é destituído. Onde, através da compreensão dos limites de uma estrutura psíquica, esta estrutura é explodida. O que era o limite do possível se expande. Este é o sentido da afirmação acima, onde o horizonte do real é nada menos do que o impossível, ou seja, a explosão dos limites do possível, onde se faz as ordens desabarem. O ato analítico tem uma relação direta com a experiência benjaminiana, com a experiência do aprendizado e com a experiência da arte que defendemos aqui.

Como vimos, para Vigotski, a experiência que transforma (em russo, definida pela palavra *perejivanie*) pode criar uma zona de ampliação de nossas capacidades, chamada por ele de *zona de desenvolvimento proximal*, pois amplia a perspectiva das capacidades atuais do sujeito para outras possibilidades ainda fora do domínio de suas habilidades, mas dentro de suas possibilidades futuras de conhecimento.

Ao formular a existência de uma zona de desenvolvimento proximal, Vigotski aponta como a inquietude, a insatisfação e a inadaptação são motores do aprendizado e do

desenvolvimento, inadaptação que provoca o desequilíbrio que movimenta o sujeito a criar soluções e alternativas para as questões surgidas em sua vida.

> Se a vida que o rodeia [o ser humano] não lhe colocasse desafios, se as suas reações naturais e herdadas o mantivessem em equilíbrio com o mundo que o rodeia, então não existiria nenhum fundamento para o surgimento da ação criadora. Um ser totalmente adaptado ao mundo que o rodeia nada poderia desejar, não buscaria nada de novo e certamente, não poderia criar. Por isso, na base de toda ação criadora está sempre subjacente a inadaptação a partir da qual surgem necessidades, aspirações e desejos. (VIGOTSKI, 2014, p. 30)

Esta seria a base do processo de criação, qualquer que seja ele na vida: criação artística, pensamento científico, soluções práticas para os problemas da vida cotidiana, investigação filosófica, reflexão política, projeções de futuro.

A educação e sua função superegóica

No momento vivido logo após a primeira convivência familiar, a escola introduz e conforma nossa dinâmica afetiva, dividindo com a família as dinâmicas emocionais de nossa formação.

A figura do professor e do mestre também pode ser uma figura fantasmática transferencial, assim como a do pai, do psicanalista, do líder, do médico, do doutor sábio que teria o poder de nos livrar de nosso sofrimento, através do suposto conhecimento sobre nosso desejo, encarnando fantasmas aos quais delegamos o saber.

Como colocado acima, Lacan dirá que a emancipação tem seu momento fundamental na liquidação da transferência: a conquista de uma autonomia psíquica através do contato com o real, com o impossível horizonte de nosso desejo, através da noção de que o objeto do desejo pode ser exorcizado, destituído de seu valor simbólico para ser confrontado com novos valores, de que o sujeito do desejo pode ser ressignificado, na trajetória única e inacabada da constituição de nossa individualidade, no confronto com a prisão da identificação.

Pois, no limite, a identificação pela equivalência entre os indivíduos é algo improvável e impossível, se constatarmos que a identidade é única num mundo de indivíduos singulares, se considerarmos a ideia bakhtiniana de que a singularidade é, por excelência, a condição inescapável do ser.

A conquista da consciência de nossa singularidade é a conquista da autonomia num mundo onde a identificação é uma delegação de poder, na tensão entre a lógica da diferença e a lógica da equivalência. A lógica da equivalência é a delegação da identidade a um grupo de supostos iguais ou semelhantes.

Segundo o filósofo argentino Ernesto Laclau, a tensão entre equivalência e diferença é insuperável em última instância. Não existiria um mais além do que o jogo das diferenças (LACLAU, 2005).

Laclau dirá que toda equivalência parte de uma exclusão. É a partir de uma diferença com relação a outro indivíduo ou grupo que se constitui uma identidade. É por uma demanda de falta em comum com outros equivalentes, que os opõe a outros indivíduos ou grupos que não têm esta falta (ou que têm outras faltas), que se pode chegar a uma equivalência. Por isso mesmo, a equivalência é sempre parcial e contingencial. Sanada a carência, o laço que une os equivalentes se afrouxa. Na relação equivalencial, as demandas não compartilham nada de positivo, somente o fato de permanecerem insatisfeitas.

Não há um nível de homogeneidade no gênero humano que possibilite uma identificação total. Se há algo possível de se afirmar sobre a questão da identidade é que ela é uma contingência parcial. A singularidade e a particularidade é que, de alguma maneira, caracterizam a condição humana mais do que a equivalência (FARACO, 2003).

Mesmo sob condições históricas e sociais que abarcam muitos indivíduos, cada trajetória humana é única. A miríade de possibilidades de escolha de cada singularidade é elevada à potência de seu horizonte possível. E este horizonte pode se expandir ao impossível quando as ordens pré-estabelecidas desabam.

Ao colocar em colapso sua ordem simbólica, o sujeito abre seu horizonte de significação para o que antes era inconcebível.

Segundo Augusto Boal: “o Narrador é mais abrangente do que o Narrado”. (BOAL, 2002, p.38)

A arte como uma porta para a experiência da autonomia

A educadora Ana Mae Barbosa propõe, em linhas gerais, que a vivência com a arte se dá através de três perspectivas de experiência:

* a criação – factível a todo ser humano, que deve se apropriar das formas de expressão e apropriação artística do mundo, bem como desenvolver as habilidades intelectuais, cognitivas e sensoriais que a atividade da criação artística oferece;

* a fruição, que se desenvolve através do contato com os objetos artísticos, na prática de assistir e conhecer as obras, da discussão sobre elas, do impacto e o alargamento de horizontes existenciais que as obras de arte podem proporcionar, do exercício da leitura que se aguça e se multiplica com a inclusão do prazer de desfrutar obras de arte na vida cotidiana;

* a relação das obras com a história da arte e com a história da humanidade, seu sentido em seu tempo, o momento histórico em que foram produzidas e o que representam, antes e hoje; a relação da dinâmica da produção artística com a dinâmica da história; o ponto onde estas histórias se interceptam com a vida de cada um.

Ao se dedicar a qualquer ato de criação artística, entendemos, compreendemos, decodificamos as múltiplas significações de uma obra ou da própria arte.

Ao decodificar uma obra, exercitamos nossa fluência, flexibilidade, capacidade de elaboração. A resposta e a elaboração estética diante de um objeto artístico desencadeiam a surpresa, a satisfação, a estimulação, num conceito que Ana Mae delineia com preciosidade: *o saboreio*, o prazer de descobrir o universo da estética no fluxo da vida.

Ao criticar uma obra, exercitamos nossa capacidade de descrição, análise, interpretação e julgamento. Avaliamos o quanto se pode entender o mundo entendendo uma obra de arte.

O ato de criação artística também pode ser um ato de afirmação de autonomia. Quando tomamos a palavra, o gesto, a imagem e criamos um discurso com uma ordem singular de significação e encadeamento, construindo uma voz própria, imprimimos na realidade nossas perguntas, exprimimos de maneira particular como o desejo age em nós, com a sintaxe da estrutura que nos sustenta naquele momento.

Uma obra pode, porém, também nos questionar. A surpresa é um dos grandes elementos da dualidade fruição/criação artística. É possível a desconstrução de uma estrutura simbólica através do encontro com experiências de outras singularidades, que empreenderam também suas próprias questões particulares em relação à existência. E o instante da crítica é o instante distanciado da elaboração da experiência simbólica.

O objeto artístico, por suas particularidades, propõe relações inacabadas, que provocam, instigam, perguntam, questionam. A relação que cada pessoa tem com o objeto artístico ou com a atividade artística é única e particular, e, de alguma maneira, permite a construção de um trajeto pessoal no enunciado das questões fundamentais do ser e do mundo, na elaboração simbólica e na realização do seu processo de desejo.

A arte é uma atividade cuja potência não está na afirmação e na elaboração de respostas, mas seu campo privilegiado está na pergunta, no mistério, na interrogação sobre o desconhecido. Uma de suas características centrais é a interrogação sobre os enigmas da existência e do mundo, esta interrogação, lançada através das épocas por inúmeros artistas, ressoa a cada nova fruição, gerando *insights* e subvertendo ordens simbólicas com a surpresa de algo ainda não experienciado, gerando encontros inusitados.

Não nos referimos a todo e qualquer ato de contato com um objeto artístico ou qualquer relação de criação ou fruição, mas ao encontro especial, m momento de vislumbre de algo que não previámos. Nele, o objeto artístico como que nos decifra e propõe novos enigmas, nos lança perguntas antes nunca formuladas ou sequer imaginadas.

Tanto o ato de criação como o ato de fruição podem expandir uma pré-estrutura psíquica, abrindo caminho e dando passagem para a possibilidade do que não era possível até então. Irrompe uma dialética onde o momento presente está prenhe de sua negação, uma ruptura para o não existente, a porta para o novo, o não-pensado, o não vivido.

Estes elementos da atividade artística, relacionados à própria condição humana, podem despertar a consciência para dinâmicas de ação antes impensadas, para a particularidade de cada existência, no encontro com outras trajetórias, inclusive de outros tempos, que se aventuraram nos desafios e questões da experiência humana. O processo de travessia pela existência, as impressões, reflexões, imagens, sonhos, desejos, vivências que cada artista imprimiu em suas obras, e como esse processo impressiona a criação presente, talvez possa nos levar ao encontro do saber sobre nosso próprio desejo e a relação que se tem com ele, possibilitando sua expansão. Ou, talvez, sua explosão?

Para concluir este capítulo, evocamos o desafio proposto por Victor Kon:

> A educação pela arte é uma utopia irrealizável? Vejamos: a educação pela arte apregoa que os seres humanos são educados em múltiplos espaços durante a vida, dos quais a escola é somente um deles; que educarmo-nos é adquirir conhecimento significativo: desenvolvendo todas as nossas capacidades, adquirindo identidade, deixando em liberdade nossa

> criatividade, permanecendo fiel aos mais primordiais valores humanos; participando de nossa comunidade defendendo direitos próprios e respeitando os alheios. Com arte, um guia que dá sentido a nossos atos, aprendemos a ser melhores pessoas, a ter uma existência mais bela e transcendente. (KON, 2019, p. 151 – tradução nossa)

Este é, ao nosso ver, o horizonte de uma prática educacional instigante e propositiva. O que apontaríamos como uma educação emancipadora.

3. TEATRO: ARTE DA RELAÇÃO E DA EXPERIÊNCIA

Vimos pelas formulações de Bakhtin que a palavra nunca é monológica e não conhece o objeto como algo absolutamente dado. Os limites do enunciado são o jogo entre os interlocutores. Ou seja, há uma correlação estreita entre o enunciado e a situação concreta da sua enunciação.

> A filosofia primeira de Bakhtin procura ser uma fenomenologia do mundo, o pensamento "daqueles que sabem como não separar cada ato realizado do seu produto, mas sim como relacionar ambos ao contexto único e unitário da vida e buscam determina-los naquele contexto como uma unidade indivisível" (FARACO, 2003, p.21).

A irrepetibilidade do mundo incita a nos posicionarmos quanto à originalidade do ser. Não se pode ficar indiferente à própria singularidade. Reagimos a ela, de alguma maneira.

> "Eu sou concreto e insubstituível e, por consequência, devo realizar minha unicidade" (BAKHTIN, 1993[33], p. 41) e compreende que deve realizá-la porque "aquilo que pode ser feito por mim não pode ser jamais feito por um outro alguém" (idem, p. 40) (FARACO, 2003, p. 22).

Pois a singularidade do individuo, em última instância, é a constatação de sua percepção única do mundo, o depoimento de sua trajetória e a afirmação de sua existência.

> Ao se perceber único (de dentro de sua própria existência e não como um juízo teórico), este sujeito não pode ficar indiferente a esta sua unicidade; ele é compelido a se posicionar, a responder a ela: não temos álibi para a existência. (BAKHTIN, 1993, p. 40 apud FARACO, 2003, p.22)

Esta constatação nos impele a perseguir nossa trajetória sobre o mundo, o encadeamento de ações que irá imprimir nosso trilhar sobre a vida. Propomos neste trabalho que este encadeamento de ações compõe uma trajetória que também é uma espécie de discurso, um enunciado que gera sentido para quem vive estas ações, para quem as recebe e interage com elas e para quem as observa. Há uma lógica, uma proposição e uma coerência neste encadeamento de ação: ele produz sentido.

Tratam-se de enunciados cujos significados são múltiplos e cambiantes a cada um que os interprete, seja o sujeito, seja o outro que recebe ou observa esta sequência de ações.

[33] *Para uma Filosofia do ato* (1919/1921)*Toward a philosophy of the act*. Transl. by Vadim liapunov Austin: University of Texas Press. 1993.

Propomos também neste trabalho que, através da consciência e da reflexão sobre nossa trajetória no mundo, podemos compor nosso discurso futuro de ações e que a liberdade está diretamente conectada à autonomia na composição deste discurso. E que a arte cênica pode ter um papel importante nesta autonomia.

Então, vejamos.

Aristóteles e a catarse

Desde a antiguidade, a função pedagógica da arte, e do teatro em especial, é evocada e discutida por sua especificidade como veículo mobilizador das paixões humanas e de conhecimento do mundo. A poesia teria a capacidade de nos deleitar, ao mesmo tempo que nos eleva e nos instrui.

Na sua *Poética*, Aristóteles enuncia a capacidade da tragédia de provocar a catarse, levando o espectador a se emocionar com a trajetória das personagens e suas consequências. Através da identificação com o herói trágico, a plateia purifica as suas paixões, refletidas na trajetória do herói. A palavra grega *katharsis* significa depuração, purgação, purificação.

Este seria o efeito da mimese artística, onde, através de uma imitação da vida, a arte teria um efeito pedagógico de formação e reflexão sobre o mundo.

> É pois a tragédia imitação de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada e com as várias espécies de ornamentos distribuídas pelas diversas partes [do drama], [imitação que se efetua] não por narrativa, mas mediante atores, e que, suscitando o terror e a piedade, tem por efeito a purificação destas emoções (ARISTÓTELES. 1973, p. 448).

A afecção da sensibilidade e das emoções é experimentada com o prazer e o deleite artístico, mesmo quando se refere às paixões mais violentas como o medo, o terror, a piedade: "a *katharsis* designa a transformação da dor em prazer graças à *mimesis"* (DUPONT, 2017, p.44). Pois, "perceber representações e as reconhecer é um prazer em si, não importa quais sejam elas, pois se trata de um prazer formal" (Idem).

Para Àlvarez & Del Río, a catarse é a "unidade da reorganização do sentido cognitivo e sentimental da realidade" (DEL RIO; ÁLVAREZ, 2007, p.319), uma forma de elaborar a experiência do conhecimento do mundo, de dar sentido a esta experiência.

Na criação e na fruição artísticas, o ser humano vivencia as situações e emoções evocadas na tragédia, no drama e na comédia, elaborando-as no plano simbólico da linguagem e da reflexão.

Vigotski propõe que o prazer artístico não é mera recepção, mas requer uma elevada atividade do psiquismo. Para o psicólogo russo, a catarse é o resultado do choque de emoções em sentidos opostos. A catarse estética resulta de uma elaboração emocional a partir do choque entre o conteúdo e a forma artísticas. A descarga de emoções ocorre numa instância interna e elaboramos as emoções expostas e suscitadas pela história ou pela obra poética sem, no entanto, levá-las à consequência em ato, sem dar continuidade na vida do momento experimentado na arte, elaborando-o internamente, numa espécie de jogo ritual interno.

> Poderíamos dizer que a base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte. Graças a esta descarga central, retém-se e recalca-se extraordinariamente o aspecto motor externo da emoção, e começa a nos parecer que experimentamos apenas sentimentos ilusórios. É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte. Sua peculiaridade imediata consiste em que, ao nos suscitar emoções voltadas para sentidos opostos, só pelo princípio da antítese retém a expressão motora das emoções e, ao pôr em choque impulsos contrários, destrói as emoções do conteúdo, as emoções da forma, acarretando a explosão e a descarga da energia nervosa.(...)É nessa transformação das emoções, nessa sua autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste a catarse estética.(VIGOTSKI, 1999.p.272)

A emoção é o combustível da catarse, no choque entre o conteúdo e a forma artística. A catarse provoca “a explosão e a descarga de energia nervosa” a partir de um ato efetuado exclusivamente no plano simbólico: a arte.

Na *Poética*, Aristóteles formula que o caráter de uma personagem é definido através de suas ações. É através de suas atitudes e decisões que uma pessoa se caracteriza.

É a sequência de ações que se desenrola que constrói o sentido da fábula. E, segundo ele, é o elemento principal que conecta o interesse do público. Sua função de imitação dos atos dos seres humanos no mundo proporciona conhecimento e prazer. Ao se conectar com os sentimentos de infelicidade ou felicidade, ira, tristeza, terror suscitados pela tragédia, o público purifica estes sentimentos em si próprio. Isto seria a *katharsis.*

> (...) o elemento fundamental da tragédia é o enredo, e o enredo é a imitação de uma ação cuja finalidade, cujo *télos*, é o seu efeito, seu *érgon*. Este *érgon* é a *kátharsis.* Bela – ou bem sucedida – é a tragédia que sabe provocar a mais completa purificação. Portanto, o efeito catártico é o coroamento final do empreendimento trágico, que não reside na tragédia enquanto discurso escrito ou representado, mas enquanto discurso recebido. (Umberto Eco[34], "D'Aristote: à Poe", in, Bárbara Cassin, (org.), 1992 apud CHAUÍ, p.486)

Esta sequência de ações, a história contada, seria o *mythos*, ou uma narrativa de ações condensada numa fábula. "É, com efeito, unicamente pelo *mythos*, e, portanto, pela ação, que a *mimesis* se realiza" [na Poética]. (DUPONT, 2017, p.35)

O *mythos*, portanto:"(...) é um encadeamento lógico que cria o terror ou a piedade. (...) na Poética, é o encadeamento dos fatos que deve suscitar as emoções no público" (DUPONT, 2017, p.42).

O *mythos* é uma representação, uma imitação, a *mimesis* de uma ação. A obra de arte é uma composição, uma concatenação lógica de acontecimentos numa composição ficcional, artística, uma elaboração. Um *mythos* é, portanto, um ato de fala.

> (...) o *mythos* não é em si mesmo uma ação, ele é a sua representação (*mimesis*). Essa *mimesis* não é uma imitação, mas uma composição, uma concatenação de fatos entre si(...) é obra da arte poética, do poeta, que é, somente ele, a "causa eficiente" da tragédia. (DUPONT, 2017, p.30)

As histórias e imagens mais tenebrosas podem provocar prazer. Pela ludicização do fato contado em história, em fábula, pode-se encantar a plateia. Para Aristóteles, um *mythos* é encantador, pois pode tornar sedutor os piores horrores morais. Revividos na forma de arte, os fatos narrados pelo *mythos* permitem ao espectador/fruidor ressignificar e criticar os sentimentos, questões e ideias expostos na narrativa.

A helenista e latinista francesa Florence Dupont critica a influência da *Poética* como referência do teatro ocidental. Segundo ela, mesmo aqueles que contestam Aristóteles, estariam afirmando o equívoco de tê-lo como referencial, por etnocêntrico e deslocado de seu contexto.

O equívoco principal, segundo Dupont, seria justamente a colocação da fábula como elemento determinante do efeito artístico e do envolvimento do público, menosprezando

[34] ECO, U. - "D'Aristote: à Poe", in, Bárbara Cassin,(org,). Paris 1992

outras instâncias do ato teatral tão fundamentais quanto o *mythos*. Equívoco cometido, segundo Dupont, também por Aristóteles ao analisar a arte do teatro e seus efeitos.

A crítica de Dupont argumenta que a *Poética* coloca o *mythos* como elemento central e essencial, pois é através dele, ou seja da fábula, da sequencia de ações concatenadas, que se realiza a *mimesis.* Assim, abstrai os outros elementos do espetáculo:

> Em contrapartida, tudo o que escapa à *mimesis,* - como a música, assim como o canto e a métrica, ou o espetáculo *(opsis)*, ou seja, o gestual e a pronúncia dos atores - só pode provocar prazeres não essenciais à tragédia e vulgares *(phortikon)* porque não miméticos, (DUPONT, 2017, p. 45)

Elementos que inclusive situam o evento do teatro em seu tempo e lugar. No caso das Grandes Dionísias, como um evento que afirmava a cada ano o aspecto particular da identidade da cidade.

> Aristóteles (...) ignora as condições de performance cênica [da tragédia], define uma recepção literária e não uma coenunciação ritual. Essa recepção pressupõe um elitismo social em contradição com o ideal democrático das Grandes Dionísias. (DUPONT, 2017, p. 40)

Este seria o problema da formulação aristotélica: a abstração do rito teatral pelo texto, possível de ser reencenado em outras situações, relegando a uma importância secundária a encenação, a interpretação e a performance dos atores, o canto, o código particular com cada público, o contexto enunciativo de cada tempo e local, elementos fundamentais na concretização da arte cênica."(...) o *mythos* trágico é para ele um discurso autossuficiente que não tem nenhuma necessidade de ser encenado para suscitar o *pathos* (estado de espírito) do público" (DUPONT, 2017, p. 42).

Segundo Dupont, "para Aristóteles, o público real é o pior juiz que existe para uma tragédia, cuja única recepção verdadeiramente refinada é a leitura. Assim, ele separa a prática do teatro da avaliação das peças" (DUPONT, 2017, p. 40).

Assim, na *Poética,* Aristóteles minimizaria a coenunciação do público, elemento fundamental na realização do evento do teatro, especialmente no contexto do teatro grego, que tinha uma função social de grande importância na afirmação da identidade e, por consequência da liberdade de cada cidade-estado.

> Uma tragédia ateniense adquire sentido no conjunto dos concursos musicais desse ano, nessa cidade, e se inscreve assim numa continuidade ritual. Essa continuidade é assegurada pelos espectadores que são aqueles que garantem o respeito pela festa e pela memória da cidade, o que explica

> a dimensão metateatral das comédias e tragédias gregas. (DUPONT, 2017, p.52)

A dimensão metateatral do espetáculo está exatamente nas relações reais que houveram entre aquelas pessoas naquele momento, e este também é um veiculo poderoso para a concretização da catarse. Nos vínculos sociais com o evento das Grandes Dionísias, evento de afirmação da identidade da cidade, está um poder de enunciação, de reflexão, de transformação e de aprendizado que não pode ser ignorado ou simplesmente elidido para outras situações sem uma abstração de seu sentido original e de sua força singular.

Pois,

> Cada cidade tinha seu regime político, suas leis, sua língua seu panteão local, seus deuses epônimos, seu calendário, seu alfabeto e suas práticas cultuais; tudo isso junto lhe garantia sua identidade e assim, garantia sua liberdade (DUPONT, 2017, p.52).

Além disso, o próprio valor do rito teatral por suas características intrínsecas, por ser uma representação poética com atores, também tem um papel central no envolvimento emocional do público. O teatro, com sua carpintaria (da qual o texto faz parte) tem papel fundamental no interesse e envolvimento do público, na relação sensorial, emocional e de aprendizado. Teatro com suas características específicas, seus modos de fazer, as situações decorrentes da ação e da criação teatral, as idiossincrasias e delícias do rito teatral: o teatro também como festa, como celebração e, ao mesmo tempo, cerimônia de reflexão sobre o mundo. “O valor de uma performance dependia de sua adequação ao contexto enunciativo, definido social e culturalmente, e, portanto, de sua eficácia como acontecimento real” (DUPONT, 2017, p.26).

O que, entretanto, não impede que o texto possa carregar consigo outras possibilidades e sentidos em outros contextos.

Pois a arte é o reflexo da vida social e se concretiza nesta vida social, a partir das interações de seus indivíduos entre si e com o mundo a seu redor.

Para Lukács, a arte descreve um movimento que parte da prática material humana, reafirmando a anterioridade da matéria sobre a consciência e afirmando o caráter de reflexo desta última, e retorna à vida cotidiana como um reflexo transfigurado desta vida.

Lukács também afirma que a mimese é a categoria central da arte. Porém, esta mimese não é um simples reflexo especular (como em Aristóteles também não é), mas uma forma particular de objetividade, gerando relações específicas entre sujeitos e objetos,

relações de transformação. Para falar sobre a ideia lukacsiana de mimese, do reflexo artístico do mundo como processo de conhecimento do mundo e do sujeito, entendendo este sujeito não apenas como indivíduo, mas como ser social, Karel Kosik utiliza o motivo da *odisséia*:

> O sujeito (o indivíduo, a consciência individual, o espírito, a coletividade) deve *andar em peregrinação* pelo mundo e conhecer o mundo para conhecer a si mesmo. O conhecimento do sujeito só é possível na base da atividade do próprio sujeito sobre o mundo; o sujeito só conhece o mundo na proporção em que nele intervém ativamente, e só conhece a si mesmo mediante uma ativa transformação do mundo. O conhecimento de *quem* é o sujeito significa conhecimento da atividade do próprio sujeito no mundo. Todavia, o sujeito que retorna a si mesmo depois de ter andado em peregrinação pelo mundo é diferente do sujeito que empreendera a peregrinação. O mundo percorrido pelo sujeito é diferente, é um mundo mudado, pois a simples peregrinação do sujeito pelo mundo modificou o próprio mundo, nele deixou as suas marcas. Ao regressar, porém, o mundo ao seu redor *se manifesta* ao sujeito de modo diferente de como se manifestara no início da peregrinação, porque a experiência obtida modificou a sua *visão* do mundo e de certo modo reflete a sua posição para com o mundo, nas suas variações de conquista do mundo ou resignação no mundo (KOSIK[35], 1969, p. 165-166 apud FREDERICO, 2013, p. 149)

Para Lukács, a mimese artística propõe uma jornada transformadora do sujeito, um movimento de reflexão dialética e refração de um mundo que se transforma à ação deste sujeito, que também é transformado pela sua ação e pelo mundo.

Voltando à análise de Dupont, a helenista francesa critica a teoria exposta na *Poética* principalmente pelo seu favorecimento na centralização do texto e da ação como elemento de envolvimento e mobilização do espectador, secundarizando os outros elementos essenciais da arte teatral.

> Aristóteles, ao arrancar deliberadamente o teatro de seu contexto enunciativo, retirava dele toda sua força de instituição. Uma tragédia aristotélica é feita por qualquer um, para qualquer um, pode ser apresentada em qualquer lugar, a qualquer momento. É por isso que não tem nenhuma força performativa e não utiliza a metateatralidade. Nem jogo com o público, nem jogo com o código, nem jogo com outros poetas têm lugar aí (DUPONT, 2017, p. 52)

[35] KOSIK, K., *Dialética do concreto.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969

Dupont favorece nossa argumentação ao demonstrar que o potencial da teatralidade é maior do que o horizonte aristotélico, incluindo também este horizonte.

O teatro em sua dimensão plena inclui, como aponta Dupont, o jogo cênico, a construção interpretativa representacional dos atores, sua corporeidade imanente, afirmando o corpo e a presença humana como enunciados privilegiados, sua movimentação, seu gestual e sua potência; estes são elementos centrais no envolvimento emotivo-sensorial do público e em sua atitude epistêmica.

Pelo fenômeno da presença, o teatro também trabalha com o compartilhamento dos códigos do público de cada época, situando seu fenômeno no tempo e no espaço, e esta realidade não é transportável através dos tempos com o texto.

A Comédia Romana: o jogo cênico como conteúdo e objetivo final

Como um dos exemplos de arte não centrada no texto, onde os elementos espetaculares e os laços e convenções sociais são determinantes para a concretização do acontecimento em si, Dupont aponta a comédia romana, onde o jogo cômico entre os atores e a plateia é o objetivo central. “Os jogos [na comédia romana] não são um meio de fazer teatro, mas o objetivo do teatro” (DUPONT, 2017, p.132).

Dupont opõe na Comédia Romana “espaço de jogo” a “espaço de narrativa” e a “razão lúdica” ao *mythos*.

> Compreendemos então que uma comédia romana não é uma “história contada sobre um palco”, que ela não se organiza em torno de uma “fábula” representada, mas deriva de outra razão que não é a razão narrativa e textual, e sim a razão do ritual em que se insere, que é também uma razão espetacular, que chamaremos, portanto, de razão “lúdica”. (DUPONT, 2017, p.8)

O jogo como potência e instância de relação libertadora, criativa e emancipadora já foi estudado e explorado nos campos da sociologia, da psicologia e da psicopedagogia moderna, bem como na filosofia dos esportes. Não nos cabe aqui aprofundar o tema, pela sua extensão e amplitude. É reconhecida a dimensão lúdica da arte e especificamente do teatro, onde o jogo é elemento central. Ressaltamos entretanto a oposição que Dupont estabelece entre jogo e narrativa.

Nos Jogos Cênicos Romanos, o ritual do jogo é instaurado socialmente. O texto funciona apenas um *rastro* do jogo. O teatro romano é “encerrado em uma rede semântica

[lud] que reafirma que nada é sério durante os jogos cênicos, que tudo é jogo, dança e fingimento, que tudo é 'pra rir' "(DUPONT, 2017, p.131).

Ninguém ficava na expectativa de um desenlace de uma história ou de um enredo cuja sequencia nos provocaria e purgaria paixões. O único verdadeiro suspense do espetáculo seria: a comédia acontecerá?

A ação cênica e o enredo não tinham papel central nem eram o foco do interesse da plateia, o que retinha sua atenção e sua preferência.

> A comédia – nem o texto nem a performance – não se deduz, portanto, de um *mythos*, de uma fábula que seria o núcleo actancial de uma narrativa cênica. O que fabrica uma comédia é a atualização de diversos códigos independentes do argumento, que é, ele próprio, codificado, como os outros. E é essa atualização que é a razão necessária e suficiente de toda a performance cômica, pois ela inscreve a celebração do ritual dos jogos cênicos. Com efeito, esses códigos, conhecidos pelo público tanto quanto pelos atores e pelo poeta, permitem aos espectadores participar da fabricação da comédia como espetáculo lúdico e, portanto, manter, durante toda a peça, essa interatividade lúdica (...)(DUPONT, 2017, p.145)

O texto não tem a intenção de ser o prato principal do espetáculo. Na comédia romana, a *mimesis* opera com outra função:

> (...) o ator não interpreta um personagem criado pelo poeta como uma interpretação da realidade e que o ator deveria encarnar. Imitar é "bancar o palhaço". O poeta escreve para que o ator possa ser ator. (...) O poeta nunca é mais que um escriba. (DUPONT, 2017, p.155)

A tônica e o sentido primeiro do *Ludus* seria dançar, imitar, fazer graça, zombar e enganar. Estes seriam as dimensões essenciais do ator cômico romano, sem um compromisso estrito com a imitação transfigurada e encarnada da *mimesis*.

Na comédia romana, a narrativa é a ocasião, o pretexto para um jogo que a engloba e a ultrapassa. Os enganos, confusões, trocas de papel e trapaças servem como suporte para um jogo cômico que está baseado na criação dos atores e em seu jogo com o público do momento.

Não podemos deixar de apontar o paralelismo com a Commedia dell'Arte, descendente direta na mesma península itálica, um milênio depois, desta comédia de peripécias e improviso, assim como a metateatralidade e o jogo com o código local e temporal .

Segundo Dupont, “o ludismo da metateatralidade, alimentado por variações inesperadas, é, assim, o motor de toda comédia romana” (2017, p.165)

Florence Dupont reivindica a importância do rito teatral, do espetáculo como encontro cultural de uma comunidade, conectada com seu tempo e espaço, seu momento histórico e a teia de relações de sua configuração local, instância que não pode ser abstraída a partir do texto. Ela faz essa reivindicação diante do que considera uma questão do teatro contemporâneo: a crise da centralidade do texto, que teria sido enunciada primordialmente por Aristóteles, ao colocar o *mythos,* a fábula, como fundamento central da arte trágica, responsável, somente ele, pelo envolvimento emocional do público com o teatro, pela purgação das paixões, pela concretização da *katharsis*.

Reivindica a especificidade desta atividade que, já em sua manifestação nas Grandes Dionísias, confirmava seu poder de adesão social e crescimento espiritual. Desde o rito dionisíaco, a junção da poesia com a música, o canto e a representação, aliada à comunhão de valores e desejos dos habitantes de uma comunidade, definido pelo local e pela sua cultura, mobiliza as pessoas porque as toca em diferentes níveis emocionais, sensitivos e lógicos.

Com sua atualização a cada época, o teatro ocidental de raiz eurocêntrica e greco-romana sempre carregou o conceito aristotélico do favorecimento da fábula e do texto escrito como seu elemento fundante.

No escopo deste trabalho, nosso interesse na crítica de Dupont é a dimensão acrescentada por ela à importância da arte cênica na questão central de nossa tese, que é a função da arte na vida como processo de conhecimento. Dimensão acrescentada, ao apontar, para além do *mythos*, as qualidades especificas e fundamentais da arte cênica: o jogo, o elemento cerimonial e ritualístico, o trabalho do espetáculo com todas as suas decorrências, a presença simultânea dos atores e do público, configurando um evento de compartilhamento de códigos, espaço e tempo, de afirmação de uma coletividade (momentânea ou não), de encantamento musical, coreográfico, visual e poético. De jogo.

Não negamos, porém, (como, de resto, Dupont também não) a importância do enredo de ações, da fábula, da narrativa, como função fundamental deste processo epistemológico da arte, especialmente da arte cênica. Ao contrário, acrescentamos os

elementos espetaculares elencados no parágrafo anterior à importância da fábula como partes essenciais do processo de prazer e conhecimento do teatro.

Só se ritualiza uma ação porque ela tem importância. Porque é preciso repetí-la, revisitá-la, reinventá-la, contestá-la, destruí-la. Por ser uma ação ou uma sequência de ações, ou uma fábula, um *mythos* fundamental, que está conectado com nossas interrogações, com as dúvidas e com os desejos, com nossas *profundezas.*

Em defesa de Aristóteles: o poder da narrativa.

Entre os povos herdeiros do antigo Império Mandinga, cujas populações se encontram por um território que se estende por toda a África setentrional desde o leste da Nigéria até o oeste da Etiópia, compreendendo o que é hoje a Guiné, Mali, grande parte do Senegal, Burkina Faso, parte da Nigéria, o norte da Costa do Marfim e a Mauritânia; entre estes povos existe a figura central dos *Griots:* sábios, narradores, dançarinos, músicos, poetas e atores que são os responsáveis por guardar e transmitir a cultura e a tradição, e interagem com o cotidiano da comunidade.

Esta interação se dá através da narração.

Os *Griots* contam histórias. Para tudo. Também funcionam como uma espécie de aconselhadores, ou alguém com quem você pode conversar caso esteja com uma questão ou uma dificuldade. Você está com um problema? Procure o *Griot*. Ele vai te contar uma história. Uma fábula que pode te fazer pensar sobre o assunto, sobre você, sobre o mundo, sobre os mistérios e questões que sempre angustiaram as pessoas e continuam angustiando e provocando interrogações. As eternas e as novas interrogações. Em algumas comunidades e situações, há também a figura de um perguntador, alguém que elabora a sua questão de maneira clara para o *Griot*.

Isaac Garson Bernat descreve em depoimento pessoal o cotidiano do *Griot*:

> Quando estive na África em dezembro de 2003 acompanhando o griot Sotigui Kouyaté, numa viagem ao Mali e a Burkina Faso, constatei que o cotidiano de um *griot* é constituído pela promoção de encontros. Estes são motivados por razões diversas, desde a solução de problemas individuais, aconselhamentos de família, participação em batismos, em casamentos, funerais ou festas coletivas. Porque na verdade o *griot* não é só ator, cantor, bailarino e músico: mas a principal fonte de armazenamento e transmissão de contos iniciáticos, anedotas e provérbios, através dos quais o africano, de qualquer idade, aprende sobre si mesmo, sobre os outros e

> sobre o mundo. Esses elementos da tradição oral são a verdadeira escola africana e o *griot*, o seu mestre principal. (BERNAT, 2015, p.1)

Nas palavras do *griot* Sotigui Kouyaté, "cantar, dançar, entreter o outro, na África, faz parte do ser. Não precisa de escola, a não ser a escola da vida." Segundo Sotigui, os burquinenses, ao irem ver um espetáculo, dizem: "Vou iluminar meus olhos, vou conhecer mais."[36]

Mas porque os *griots* contam histórias?

Os *Griots* cultivam a palavra e seu poder. A palavra pode nos dar vida e pode nos matar. Contar histórias é algo do que se pode fazer de melhor com a palavra.

As narrativas, além de nos fazer pensar, nos ligam ao momento presente da narração. O contador de histórias é um ator que revive as histórias em sua arte de narrar, espécie de feiticeiro das palavras que podem nos ensinar o mundo.

A narrativa nos liga emocionalmente ao seu conteúdo.

Eisner e o envolvimento emocional no ato de aprender

Elliot Eisner encara o envolvimento emocional numa atividade criativa como o principal motor do aprendizado e o que pode fazer a diferença num processo educacional que realmente vai gerar marcas positivas na mente do educando. Segundo ele,

> O sentido de vitalidade e a explosão de emoções que sentimos quando comovidos por uma das artes pode, também, ser assegurada nas ideias que exploramos com os estudantes, nos desafios que encontramos em fazer investigações críticas e no apetite de aprender que estimulamos. No longo caminho estas são as satisfações que interessam principalmente por serem as únicas que garantem, se é que se pode garantir, que, aquilo que nós ensinamos aos estudantes vai continuar a persegui-los voluntariamente, depois de todos os incentivos artificiais das nossas escolas serem esquecidos. (EISNER, 2008,p.15)

Eisner defende que o objetivo da educação não é gerar a uniformidade de pensamentos e ações, como a educação de cunho cientificista que se consolida na segunda metade do século XIX, mas gerar a multiplicidade de conhecimentos e formas de abordar o mundo, possibilitando ao estudante experiências criativas, propondo apropriar-se do conhecimento pela sua própria experiência singular. O educador estadunidense trabalhou e lutou por uma educação que escapasse ao tecnicismo e à uniformização, tendência dos

[36] Workshop realizado no Teatro Fábrica em 2004

sistemas educacionais ocidentais, reputando à imaginação, à sensibilidade e à criatividade os verdadeiros motores do processo de aprendizado.

Alinhado com o pensamento de Dewey, Eisner não enxergava oposição entre ciências e artes, e lutou para que a educação fosse encarada com ênfase na qualidade dos processos e não na avaliação dos resultados obtidos pelos estudantes ou instituições educacionais. Para tal, é necessário um envolvimento pessoal e único de cada estudante e educador com os temas e procedimentos, e as emoções dão a tônica deste envolvimento. O aprendiz não tem uma relação produtiva e transformadora de si e do mundo objetivo, se não houver um impacto emocional direto em sua relação com os objetos do conhecimento e/ou com os educadores.

São as emoções os verdadeiros operadores do aprendizado. É através delas que os fatos e os significados que organizam e unem estes fatos ficam marcados em nossa mente. São elas que tornam vivo o conhecimento.

António Damásio, em *O Erro de Descartes* (1996) postula que há *marcadores somáticos* ligados à vivência emocional, e são estes marcadores que nos proporcionam agilidade nas decisões. Mais do que isso, são estes marcadores, ligados ao nosso aparelho emocional, que nos facilitam as melhores decisões, que nos fazem raciocinar e processar as informações do mundo de maneira seletiva. Portanto, são as emoções que garantem nossa inteligência, registrando nossas experiências significativas para que elas contribuam em nossas decisões, raciocínios e atitudes futuras. Pois são as emoções que atribuem o significado da vivência. Não apenas isso. As emoções, ligadas às experiências passadas, garantem a cadência das ações, a precisão no tempo de sua execução, aguçando o senso de oportunidade, planejamento e aproveitamento do tempo. (DAMÁSIO, 1996)

As emoções qualificam as experiências, dando-lhes o significado pessoal. A partir daí, o cérebro as classifica e otimiza seus processos, tendo capacidade e rapidez para tomar escolhas complexas. São elas também, ainda segundo Damásio, que nos possibilitam aprender com os erros e acertos, pelas consequências emocionais que estes erros e acertos acarretam em nossa mente, marcando-a simbolicamente, com conteúdos que ficam impressos com seus determinados significados em nossa memória, e até mesmo a nível inconsciente, que possibilitam que tomemos decisões a partir de nossa experiência passada.

O teatro e a educação iluminista

No movimento que se adensou na Europa do Século XVIII contra o Antigo Regime, vários intelectuais defendiam a arte teatral como uma maneira direta e eficaz de assegurar ao povo o acesso ao legado civilizatório e aos processos da razão e da sensibilidade. O princípio iluminista da igualdade, que propunha a todos o direito da cidadania deveria, ao menos teoricamente, conferir ao povo a possibilidade de decidir sobre seu destino, de opinar sobre as questões que regiam a vida social. Uma ideia até então inconcebível, dado o imaginário de diferenças estabelecidas por linhagens e poderes concedidos aos estamentos da nobreza e do clero no mundo absolutista, herdeiro da organização e dos valores da sociedade feudal.

Para os revolucionários, o embrutecimento da plebe era um grande empecilho para o entendimento da cidadania, da possibilidade da igualdade, para a compreensão da necessidade de dissolução do Antigo Regime.

Jean-Jacques Rousseau escreve ao enciclopedista Jean le Rond d'Alembert uma resposta ao verbete sobre Genebra, onde d'Alembert se ressentia da falta de teatros na cidade originária de Rousseau. Rousseau é contra a instalação de um teatro em Genebra por não concordar com o poder educativo da arte teatral. Para Rousseau, herdeiro da postura cartesiana que enuncia a oposição entre razão e emoção, é necessário domar as paixões. E o teatro, por seu efeito junto ao público, colaboraria para excitar as paixões do público.

Sobre sua Carta a D'Alembert, Ana Cotrim comenta:

> Embora D'Alembert não expresse assim a sua defesa dos espetáculos, Rousseau responde à idéia predominante no Iluminismo de que o teatro "aliando o útil ao agradável, constitui o melhor modo de agir sobre os costumes dos homens", nas palavras de Franklin de Matos em sua apresentação à Carta a D'Alembert. (COTRIM 2018, p.4)

O teatro, portanto, teria condições de funcionar para instruir o povo de maneira mais eficiente e completa sobre suas próprias necessidades e sobre os horizontes de emancipação da perspectiva revolucionária.

Os republicanos franceses do século XVIII abriam uma perspectiva, com o horizonte da Revolução Francesa e sua declaração de princípios, de modificação radical da vida de todas as classes sociais de então: a nobreza, o clero, a burguesia, a plebe. A perspectiva de igualdade entre as classes era até então inconcebível. Quando a possibilidade concreta de

enunciar esta perspectiva surge no horizonte, um dos grandes obstáculos era que as pessoas a concebessem no plano simbólico.

A queda da Bastilha, a destituição do poder da nobreza e do clero, a Assembleia Nacional e a decapitação do rei Luís XVI foram, em si mesmos, além de fatos concretos, atos simbólicos, *performances* espetaculares, ritos de libertação. Mas isto tinha que caber na cabeça das pessoas. A educação, uma nova educação, era necessária para que o panorama de um mundo novo pudesse ser concebido na cabeça das pessoas comuns. E a ideia apontada acima de que o teatro poderia ser um instrumento de instrução eficaz, "aliando o útil ao agradável" fez todo o sentido, dada a modificação do enredo da História que se estava a ensaiar.

O teatro como veículo da Revolução Soviética de 1917

Face a uma população analfabeta em sua esmagadora maioria, o teatro e a nascente arte do cinema foram os grandes veículos da comunicação revolucionária soviética. Mais do que isso, o teatro foi o meio onde se problematizou as questões que surgiam no processo revolucionário e as perspectivas da nova sociedade que se configurava, se projetava e sonhava, com a proposição de novas relações de produção. A dinâmica da produção teatral, ligada à temporalidade presente, e sua materialidade, constituída basicamente pela presença humana, garantiram a importância desta linguagem no cotidiano da década pós-revolucionária.

A importância que a linguagem teatral já possuía na sociedade russa se ampliou com seus inúmeros artífices assumindo a frente da vanguarda revolucionária. Os grupos de *agitprop* do Exército Vermelho, as publicações, os estúdios experimentais, os encenadores, dramaturgos, cenógrafos e atores liderando ações artísticas das mais diversas espécies e alcances, são apenas alguns dos elementos da efervescência artístico-cultural que se avolumou na década de 1920 (COSTA, 2011a). Esta efervescência só decaiu com a ascensão do stalinismo na década de 1930, e a deterioração das perspectivas radicais revolucionárias soviéticas.

O stalinismo ascendeu em meio ao esforço para a superação do baixo desenvolvimento das forças produtivas da Rússia pré-revolucionária, com uma

industrialização ainda incipiente, que não pode contar com as possibilidades produtivas de sua época, difilcultando as perspectivas emancipatórias da revolução.

> O ponto aqui é, como em todos os demais aspectos dos descaminhos da revolução, o problema da pobreza e do baixo desenvolvimento das forças produtivas de um país revolucionário que não pode contar com a capacidade produtiva de sua época para construir o socialismo. É isto que está na base da contradição entre o interesse coletivo e o interesse individual: o primeiro ainda requer a exploração do trabalho e, por conseguinte, a divisão entre o trabalho imediato e as esferas de decisão. Essa separação faz a coletividade apresentar-se ainda como uma abstração, já que a produção para a coletividade não se identifica com a produção para o indivíduo. (COTRIM, 2018, p.254)

A Revolução Russa, apesar de ter o seu viés emancipatório ceifado pelo que se tornou a União Soviética a partir de Stálin, lançou perspectivas de emancipação em várias categorias do ser e do existir.

No contexto da Revolução Russa, um dos pontos fundamentais despertados e alimentados pela sua perspectiva inicial de emancipação, foi a libertação do corpo humano das amarras repressivas cultivadas em séculos de servidão e repressão de uma Rússia proto-feudal e, depois, pela sociedade burguesa. A colonização do corpo feminino, o patriarcalismo, a repressão sexual em detrimento de uma moral que reprime o corpo em função da produtividade do trabalho alienado, foram problematizados pela arte do início do século XX e potencializados pelas perspectivas da então nascente sociedade soviética.

> A libertação da mulher deixou de ser, pela primeira vez na história, uma questão feminina. Passou a ser apresentada como necessidade de todos os indivíduos ao tornar-se condição para a transformação das relações amorosas, para o amor liberto das amarras do capitalismo. (COTRIM, 2018, p.215)

Alguns avanços alcançados nas primeiras épocas da revolução sofreriam retrocessos coma deterioração das perspectivas revolucionárias a partir do período stalinista, mas mostravam a possibilidade concreta de realizar o sonhado, o antevisto, o simbolicamente desejado e arquitetado.

Um destes avanços foi a dissolução das antigas relações de dominação patriarcal dentro da família, somente possível com a perspectiva da revolução. A dissolução do casamento legal e das prerrogativas legais entre homens e mulheres objetivava abolir as relações patriarcais dentro do casamento e da família. Assim, a liberação do divórcio, o

direito de ir e vir da mulher, sua autonomia econômica e profissional foram aplicadas na legislação logo nos primeiros atos da revolução[37].

A emancipação feminina entrava na pauta de ações práticas da revolução. “Não somente as mulheres precisavam da revolução para se emancipar, como a revolução depende das mulheres para realizar-se” (COTRIM, 2018, p.241)

Pois elas representavam uma grande parte da força produtiva, superexplorada por uma tripla jornada de trabalho, e subaproveitada intelectualmente e politicamente. Em sua própria vivência, encarnavam a insatisfação com as condições sociais e o vislumbre de um horizonte emancipatório. “A participação feminina na política é um movimento que revoluciona já as relações entre os gêneros (...) assim, a ação revolucionária é por si própria emancipatória” (COTRIM, 2018, p.242).

Dentre as propostas radicais dos primeiros tempos da revolução está a reformulação da divisão do trabalho na família, modificando suas relações e a estrutura da própria família. A coletivização da criação dos filhos e do trabalho doméstico, tarefas que mantinham a mulher dentro de casa, limitando sua atuação no ambiente social, propunham um outro modo de vida e de equidade das relações entre os sexos e de educação.

> Para os teóricos soviéticos, a coletivização da criação das crianças visava não apenas libertar a mulher de uma carga de trabalho, mas libertar as crianças da moralidade individualista característica da família burguesa. (COTRIM, 2018, p.242)

A superação do capitalismo só seria possível com a superação das relações de trabalho e de poder na família de estrutura patriarcal. Ao propor relações mais horizontais dentro da sociedade, os bolcheviques procuravam por em movimento a premissa marxiana da autoconformação humana pela atividade prática, pela construção concreta da vida cotidiana. “A explicitação deste duplo aspecto, a imbricação entre superação do capital e do patriarcado, é talvez a maior contribuição do pensamento bolchevique para a liberdade da mulher” (COTRIM, 2018, p.242).

Abordamos estes aspectos da perspectiva e do momento revolucionário, porque eles indicam ações e modos de agir concretos sobre o mundo que propõem novas relações a partir de ações concretas na vida cotidiana. Eles indicam como a ação é importante como um enredo que se planeja e que se executa, gerando novas relações na prática na vida.

[37] Esta legislação seria revogada e reformulada por uma lei retrógrada em 1936, que dificultaria novamente o divórcio.

Para Vera Cotrim, “a revolução procurou criar as condições para que a transformação nas relações se desse” (COTRIM, 2018, p.231).

Dançar é revolucionário

Isadora Duncan (1877-1927), dançarina visionária e uma das criadoras da dança moderna, engajou-se na tarefa revolucionária soviética indo em 1919, a convite de Lunatchárski, então Comissário do Povo para e Educação na nascente União Soviética, criar uma escola de dança inspirada na horizontalidade das relações, onde as tensões das velhas relações pudessem ser superadas. Sua experiência soviética, parcialmente frustrada pelas condições difíceis do cenário pós-revolução, com o rescaldo da I Guerra Mundial e de uma guerra civil, foi, porém, indicativa da perspectiva moderna que se ensaiava então no início do século XX, de emancipação do corpo, com consequências ontológicas e epistemológicas:

> Se minha arte simboliza alguma coisa, é a liberdade da mulher e sua emancipação. A mulher deve libertar-se das estreitas convenções que constituem a trama do puritanismo (...) Eu preferiria dançar completamente nua a pavonear-me roupas sugestivas, como fazem hoje tantas americanas.(...) Meu corpo é o templo da minha arte. Exponho-o como um relicário para o culto da beleza. Querem que eu lhes diga qual é o mal que corrói os puritanos (...)? É sua hipocrisia. Seu pavor diante da verdade. Um corpo nu lhes repugna. (LEVER, 1988, p.300)

O modo de produção capitalista, em suas formas do século XXI, oferece uma convivência física cada vez mais compartimentada, com pouca exigência corporal. Nesse contexto, proporcionar ao corpo a possibilidade do movimento, da saúde, da libertação e do bem-estar, descobrir, vitalizar e mexer o corpo já configura um ato subversivo.

Porém, quando lançamos nossa hipótese de que o teatro pode contribuir para a emancipação, procuramos algo além. Procuramos a liberdade da expressão do corpo como postura diante do mundo, clivando uma postura política anti-opressão. Esta liberdade como uma liberdade social.

Subverter os padrões psíquicos entranhados no corpo, entendê-los na relação direta com estes padrões através do movimento, do estudo e da prática do movimento, do estudo de suas consequências, da arte ligada ao corpo: a dança, o circo, as artes marciais, o esporte, o teatro.

O movimento é sempre em relação a algo ou alguém, em direção a alguma coisa ou feito em parceria com outras pessoas, ou mesmo apesar de outras pessoas. O movimento também é relação.

A corporeidade

O termo corporeidade[38] pode ser entendido como a dimensão do corpo no raciocínio sobre desdobramentos das ações e comportamentos humanos e sobre a atenção ao fator físico-fisiológico da dimensão humana.

O diretor e ator brasileiro Luiz Otávio Burnier entende a corporeidade como "A maneira como o corpo age e faz, como ele intervém no espaço e no tempo, o seu *dinamismo."* (MELLO, 1994, p. 75-76, grifos no original).

De um ponto de vista materialista, o corpo é o local onde acontece a existência, onde o ser se materializa, onde acontecem também o pensamento, as emoções, o intelecto, a razão, a poesia.

''É no corpo que o mundo se dá",[39] segundo a professora e artista Maria Thais Lima Santos. O corpo é o veículo que viabiliza a existência, onde se materializa nossa história, inscrita em cicatrizes, tensões, marcas, posturas, movimentos, representações estéticas, apetites, gostos, pensamentos, emoções, ações físicas e psíquicas.

O corpo é onde temos a relação mais íntima com os outros, seja de atração, repulsa, carinho, violência, jogo. É o espaço do ser.

A partir da teoria sócio-histórica de Vigotski e continuadores, o corpo é também onde acontece a materialização das funções psicológicas superiores, a partir de sua interação com o mundo social (1991).

Do ponto de vista fisiológico, a consciência e o "senso do eu" ocorre numa torrente de bilhões de disparos elétricos por segundo a partir do cérebro e que percorre toda a malha de nervos de nosso corpo, que executa cada movimento, por ínfimo que seja, cada ação, cada pensamento, emoção ou sensação que se materializa em nossa mente e se concretiza em nossas ações. No sentido oposto, pelas mesmas vias, é também esta malha que recebe e

[38] Segundo BURNIER (1994), "a *fisicidade* de uma ação é para nós, a forma dada ao corpo, o puro itinerário do movimento de uma ação, até onde vai, se é grande ou pequeno. Já a *corporeidade*, além da fisicidade é a forma do corpo habitada pela pessoa."

[39] Curso "Da Pedagogia à cena e da cena à pedagogia", Programa de Pós Graduação ECA-USP, 2015

processa todos os estímulos, informações, sensações e ações provindas do mundo exterior, alimentando e completando a imagem do mesmo "senso do eu" (NICOLELLIS, 2011).

O corpo e a mente, o mundo fisiológico e o mundo psicológico não são duas dimensões ou locais separados do ser, mas são o *mesmo* lugar.

No mundo do trabalho alienado, do trabalhador assalariado - e precarizado a ponto de o trabalho assalariado parecer um privilégio - , há o sequestro dos corpos em detrimento da produção.

Alienação que se dá pelo corpo, seja através do domínio material deste por regras e imposições sociais que disciplinam ou interditam certas ações, posturas, emoções, desejos, pensamentos, seja pela alienação do desejo através de objetos de identificação, que indicam os movimentos a serem executados, quais necessidades devem ser satisfeitas e como as necessidades devem ser satisfeitas. As interdições se internalizam em ritos de delegação de poder e identificação (cf. capítulo 2.3).

Se a prática da vida nos autoconforma, uma prática repetitiva de uma função que é parte de um mecanismo de produção em que o trabalhador não participa das decisões, como uma peça da grande máquina capitalista de produção de valor, esta prática aliena-o a uma atividade que não lhe interessa, não lhe pertence, não se conecta com seus desejos. A atividade material de produção da vida é desconectada das pulsões e dos sentidos possíveis que lhe dão força e motivação para viver.

E esta alienação se dá no corpo e através dele. Pois, como vimos, a nossa prática material conforma nosso ser, pelas opções e limites que se desdobram a cada ação executada. Conformação esta que passa pela conformação de nosso desejo. "É frequentemente nos movimentos que os rituais opressores se incrustam" (BOAL, 2002, p.79).

O modo de produção e a divisão do trabalho configuram nossas opções de vida. As opções do cotidiano passam pelas opções dadas no evolver de nossa autoconformação, na dialética das questões que enfrentamos ao realizar nossas pulsões, na própria transformação destas pulsões, no horizonte dado pelo que nossa estrutura psíquica configura como possível.

Autoconformação que se concretiza nos problemas que solucionamos ao perseguir nossa satisfação e na transformação que esta satisfação sofre ao ser realizada, gerando novos desejos, novas carências que vão modificar aos poucos o horizonte destas carências.

A relação de produção do trabalho alienado, onde o trabalhador não determina o que vai ser produzido, não controla o meio da produção e nem desfruta do produto da produção, conforma o seu modo de existir.

É no corpo o espaço final da realização humana das carências e satisfações. E essa dinâmica é condicionada pelas opções possíveis, que passam pelas opções dos próprios movimentos do corpo, cujo repertório será o das ações executadas no decorrer da vida, ações às vezes ligadas à realização de tarefas fundamentais como se locomover, se expressar, procurar, lutar pela existência, trabalhar, aprender, se defender, amar.

A repetição de ações cotidianas limita o alcance da sensibilidade e da própria compreensão. Augusto Boal (1931-2009) pontua esta questão quando desenvolve exercícios e jogos para descondicionar o corpo da sua prática cotidiana:

> Na batalha do corpo contra o mundo, os sentidos sofrem, e começamos a sentir muito pouco daquilo que tocamos, a escutar muito pouco daquilo que ouvimos, a ver muito pouco daquilo que olhamos. Escutamos, sentimos e vemos segundo nossa especialidade. Os corpos se adaptam ao trabalho que devem realizar. Esta adaptação, por sua vez, leva à atrofia e à hipertrofia. (BOAL, 1999, p.89)

Norbert Elias, por sua vez, aponta o estreitamento de opções e oportunidades que a vida do trabalho moderno impõe às perspectivas abrangentes da infância e da juventude.

> As tarefas acessíveis à massa dos indivíduos numa sociedade com tantas tensões e com uma divisão tão avançada do trabalho quanto a nossa exigem, enquanto o trabalho continua a consumir a maior parte do dia, uma especialização bastante estrita. Por conseguinte, deixam um campo muito restrito e unilateral para as faculdades e inclinações do indivíduo.(...)Não apenas o alto grau de controle e transformação dos instintos, como também as limitações e a especialização impostas pelas funções adultas, a intensidade da competição e as tensões entre os vários grupos adultos, tudo isto torna especialmente difícil o condicionamento do indivíduo. A probabilidade de que ele fracasse em algum aspecto, de que o equilíbrio entre as inclinações pessoais e as tarefas sociais seja inatingível para o indivíduo, torna-se extremamente aguda . (ELIAS, 1994 p. 33)

Processo paralelo ocorre na dimensão do desejo. Nossos objetos de desejo e nossa dinâmica de desejo se conformam na atividade prática, nas relações sociais, nas figuras de identificação, interdição, paixão e gozo que adotamos, consciente e inconscientemente.

Desse modo, o horizonte do desejo é dado pelas opções de consumo e fruição postas pelas condições concretas do círculo de vínculos e identificação do sujeito e de seu tempo histórico e local geográfico-político.

Ao oferecer as opções de objetos de desejo e as modalidades da satisfação, “o capital expropria nosso gozo, ensinando-nos a gozar”(SAFATLE, 2017).

Acentuado ainda mais pela era digital, onde uma boa parte da realidade acontece na tela dos computadores, celulares e máquinas inteligentes, o sequestro do corpo ocorre como o sequestro da presença, localizando nossa dinâmica de satisfação e prática física numa dimensão virtual externa ao corpo, fora do eu, no espaço que transcende a tela digital.

O mundo virtual contribuiu para o sequestro do desejo, mas somente porque este mundo está situado no interior das relações de produção da vida determinadas pelos mecanismos do capital. O capital é uma relação entre pessoas, uma relação de produção. (MARX, 1980)

Em *A Natureza do Espaço*, o geógrafo brasileiro Milton Santos indica como o processo de globalização do território e da produção da vida, já apontado por Marx como consequência direta do recrudescimento do capitalismo, reafirma a necessidade de reconexão com um corpo alienado de si mesmo frente a uma realidade que foge a todo momento de nossa dimensão concreta:

> Na verdade, a globalização faz também redescobrir a corporeidade. O mundo da fluidez, a vertigem da velocidade, a frequência dos deslocamentos e a banalidade do movimento e das alusões a lugares e a coisas distantes, revelam, por contraste, no ser humano, o corpo como uma certeza materialmente sensível, diante de um universo difícil de apreender.(SANTOS,2006, p. 212)

O controle dos corpos sempre foi uma pauta recorrente no processo civilizatório. Quase todos os pensadores da educação, de diferentes épocas e filiações teóricas, abordam, cada um a seu modo, a necessidade da educação corporal junto ao desenvolvimento intelectual e ao processo educacional.

O surgimento dos colégios jesuítas e protestantes nos séculos XVI e XVII exibe um exemplo de uma ação disciplinadora dos corpos e do lugar do conhecimento. Os

documentos produzidos com a finalidade de normatizar a educação nos colégios como o *Ratio Studiorum*[40], no caso dos colégios católicos, ou seus similares nos colégios protestantes, demonstram o controle total da atividade. Além da disciplina dos códigos de civilidade, o controle da fala e do silêncio, dos movimentos e das posturas corporais, dos desejos, dos objetivos e das aspirações dos alunos, tudo foi sistematizado num sistema de controle e padronização. A atrofia do corpo dentro do processo disciplinatório civilizador cristão ocidental é documentada e tem história.

Pela necessidade concreta de suprir a cisão entre o corpo e o ser, se dá a necessidade de suprir a ativação do corpo como espaço da experiência com o mundo e do empoderamento de si.

O contato com as artes cênicas coloca o indivíduo em relação direta com a corporeidade, como enunciado simbólico e como presença concreta, pois nas artes cênicas o corpo se materializa "enquanto portador de uma mensagem que é seu próprio poder de enunciar-se" (ROMANO, 2008, pg. 43).

As situações do espetáculo cênico, da construção dramática, do jogo teatral, do corpo dançando, trazem concretamente o encontro, a presença coletiva e ainda, o contato com o corpo do outro e com o limite do próprio corpo. A conscientização do próprio corpo como espaço de realização do momento presente e da emancipação futura, constrói tanto o corpo como seu espaço de liberdade.

A recuperação da dimensão da fisicalidade e da corporeidade pode se dar através da arte cênica não somente no nível da criação. A fruição pode ser uma experiência potencialmente vitalizadora desta dimensão.

> A restauração da fisicalidade da ação corporal humana exige também uma revitalização sensorial da platéia, uma vez que a comunicação tende a operar por uma espécie de "assimilação simpática", ou seja, pela excitação sensível provocada pela forma tangível da realidade física. (ROMANO, 2008, pg. 43).

O teatro tem como elemento privilegiado de sua linguagem a interação humana. As relações humanas e o corpo fazem parte de sua gramática, de seu objeto e de seu conteúdo. A partir da vivência teatral, seja como artífice ou como espectador – ou ainda como espect-ator, como veremos adiante na concepção do brasileiro Augusto Boal – pode-se ter contato

[40]Ratio Studiorum – código pedagógico e administrativo dos colégios jesuítas

com a crítica de suas relações com o mundo em um espaço lúdico de prazer, conhecimento e sensibilidade.

4. A EPISTEMOLOGIA E A PEDAGOGIA DA CENA

Epistemologia é o nome dado à teoria do conhecimento, ou seja, como se dá o conhecimento, quais os objetos e ferramentas teóricas de apreensão e de raciocínio sobre o mundo, os seres e as coisas. Basicamente, são os princípios que regem um raciocínio.

Pergunta fundamental de uma epistemologia: o que é o real?

A pergunta sobre o que é o real, como podemos conhecê-lo e expressá-lo é uma das questões centrais da arte e da filosofia. Como já apontado no debate encetado nos anos 1930[41] por Bertolt Brecht, Georg Lukács, Ernst Bloch, Hanns Eisler e outros intelectuais, a questão transcende um período histórico ou uma tendência estética.

Esta questão interroga a humanidade desde sempre e desafia artistas de teatro, pois a arte da representação, como emulação ou simulação do real, ou mesmo como questionamento sobre o que é o real, imbrica seu fazer continuamente com esta questão.

Ao emular uma realidade como um discurso artístico construído, o teatro continuamente repõe aos olhos do espectador/fruidor o convite à reflexão sobre o mundo dos fenômenos e das relações à sua volta, convidando-o também a recriar este mundo e estas relações.

4.1. OS ENCENADORES PEDAGOGOS E A PEDAGOGIA DA CENA

Pinçamos algumas experiências e concepções de encenadores que, no século XX, avançaram na reflexão sobre a relação da arte teatral com as grandes questões da existência, sua inserção na vida cotidiana no processo do conhecer, desvendar, intervir, recriar e modificar o mundo e o ser humano.

Estes artistas se depararam e enfrentaram a questão sobre o real, o realismo e os significados possíveis desta interrogação.

São artistas/pedagogos, diretores, atores - ou, como se diz em castelhano com a bela palavra *teatristas* - cujo trabalho, reflexão e intervenção social apontam para como a experiência do teatro pode proporcionar epistemologias, ou seja, maneiras de conhecer,

[41] Este debate está exposto e analisado no trabalho de Carlos Eduardo Jordão Machado *Um Capítulo da História da Modernidade Estética: Debate sobre o Expressionismo*, Ed. UNESP, 1998

significar e interpretar o mundo. Epistemologias que apontam caminhos de alargamento de possibilidades subjetivas e trajetórias emancipatórias em seu processo pedagógico.

Stanislávski

O diretor russo Konstantin Stanislávski (1863-1938) passou a vida estudando, investigando e tentando sistematizar o fenômeno que toda pessoa que conhece e ama o teatro já vivenciou, ou simplesmente qualquer um que já viu um trabalho de interpretação cênica, seja no teatro ou em algum meio audiovisual, conhece ao menos por intuição: dentro da convenção artística, onde tudo é um discurso fictício representacional, um ator envolvendo o público com sua arte ao ponto de acreditarmos na "presença" da personagem, de nos envolvermos com a narrativa e com o rito da representação. Ao mesmo tempo, assumimos a convenção do discurso artístico e aceitamos sua natureza de artificio construído.

Trata-se de um fenômeno conhecido de todos que já tenham visto uma cena executada por atores, experimentando a sensação de, por um instante, acreditar na veracidade daquela situação, tal a intensidade e o nível de detalhamento com que os intérpretes se entregam à cena, como se realmente acreditassem na força daquele momento.

A este fenômeno Stanislávski dedicou sua vida de artista e pedagogo. Tentou criar caminhos para que artistas pudessem acessá-lo, elaborando um sistema de trabalho que, em última instância, seria uma reflexão sobre o que move o comportamento humano.

Stanislávski propôs que o substrato central de um trabalho profundo do ator em cena deve-se à maneira como este ator/atriz desenvolve sua vivência na elaboração do papel e da obra. De como realiza uma jornada, um mergulho em conteúdos e retorna da jornada como a pessoa que viveu um processo e se transformou.

Seria esta transformação, este processo, que o espectador vislumbraria no trabalho do ator, em sua concretude realizada em cena. São os conteúdos de uma análise minuciosa que passa por tópicos de abordagem de cada trecho da obra e das falas, assim como uma análise que perpassa o sentido da obra como um todo.

A trajetória de construção de um papel se adensa no modo como se cria a experiência do estudo da obra e das personagens, possibilitando ao intérprete a construção de um depoimento único a partir de suas próprias sensações, emoções e pensamentos,

emprestando sua vida psíquica e suas experiências à *encarnação* da personagem - no sentido de tornar carne, de dar corpo ao papel. Ou seja, deve-se envolver uma parte de si mesmo na obra do dramaturgo.

O papel da direção deve ser o de propor aos atores durante o processo de estudo e ensaios de uma obra, experiências transformadoras e pedagógicas, experiências a nosso ver *epistemológicas*, no sentido de propor maneiras e processos de conhecer o ser humano e o mundo.

A trajetória da criação do papel, estudando a partir de conteúdos emocionais, memória e imaginação, configura uma viagem para dentro de si, uma experiência de aprendizado que transforma o aprendiz na medida em que ele mergulha nos conteúdos do material que está estudando, ou seja, a personagem, o texto e os componentes da obra teatral a ser construída, desde seus elementos iconográficos, psicológicos, linguísticos, históricos, filosóficos, e a relação que estes elementos e a obra em si têm com a experiência de vida do ator.

Stanislávski utiliza o termo *perejivanie*[42], já citado acima, para definir esta experiência. Para Capucci & Silva, "o termo *perejivanie* tem relação com as vivências emocionais radicais que causam impacto no desenvolvimento, alterando trajetórias" (CAPUCCI; SILVA, 2018, p. 351).

As autoras também sustentam que

> Stanislávski teria sido o primeiro a apresentar a *perejivanie* conceitualmente, em uma perspectiva do seu Sistema para o trabalho criador no teatro, definindo-a como a experiência do ator na vida e como uma ferramenta para a construção da personagem. (CAPUCCI; SILVA, 2018, p. 352)

[42] De acordo com Delari Jr. e Bobrova Passos (2009, p.9), o substantivo *perejivanie* é composto por duas partes. A primeira é formada pelo prefixo *pere* [*nepe*], que indica: 1) uma orientação da ação através de algo; 2) a realização de uma ação por mais uma vez, ou de outra forma; e 3) uma superação do sofrimento. Os autores chamam a atenção para o aspecto de *processualidade* do termo, que é conferido pelo prefixo, semelhante a *trans-* no português. A segunda parte, o radical *jivanie* [*ж и в а н и е*], deriva do verbo arcaico *jivat*, que significa *viver*. A análise do uso corrente, na língua russa, do termo *perejivanie* e do verbo *perejivat* indica uma experiência especialmente intensa e profunda, seja ela positiva ou negativa. Dessa forma, as palavras ou expressões em algumas de suas traduções (por exemplo, *vivencia*, no espanhol; *emotional experience* ou *living through*, no inglês; e experiência emocional e vivência, em português) não refletem a profundidade do termo russo. Isso quer dizer que, no que se refere à psicologia, a *perejivanie* "dá um acento ao processo, visando a uma análise detalhada que, na fala cotidiana, não é posta como objetivo" (Delari Jr. & Bobrova Passos, 2009, p.10).

Vigotski debruçou-se sobre este conceito em sua obra *Psicologia da Arte.* A *perejivanie* seria uma vivência emocional ligada à consciência de conteúdos profundos, que teria um efeito transformador no sujeito.

> A *perejivanie* é o que transforma a situação social na situação social de desenvolvimento, na medida em que a experiência determina a transformação da psique. É nesse sentido que Vigotski (1931/1991[43], p.8) afirma: "A consciência é a vivência das vivências". (CAPUCCI & SILVA, 2018, p. 354)

Para Stanislávski, a jornada da *perejivanie* não é completa apenas no âmbito do ator. Ela se completa ao incluir a plateia dentro da jornada de transformação:

> Essa noção da *perejivanie* do ator, enquanto uma experiência do *nós*, estava evidenciada nos textos de Stanislavski a respeito do trabalho do ator sobre si mesmo. O diretor afirmava que o objetivo da arte teatral é criar a vida de um espírito humano e que, ao viver no palco a vida da personagem, o ator seria capaz de transmitir toda a complexidade de sentimentos e sensações próprias do espírito humano, suscitando na plateia a reelaboração e ressignificação dos seus próprios sentimentos. (CAPUCCI & SILVA, 2018, p.358)

A investigação de Stanislávski privilegia o mergulho interior, o depoimento pessoal, o trabalho com as emoções, situações nas quais a experimentação é o principal motor. Ou seja, o objeto de seu trabalho são os processos do ator, e não apenas o resultado visível destes processos na forma da cena. Stanislávski desenvolve uma pedagogia do ator, procurando uma maneira de ampliar o horizonte do artista, torná-lo sensível às suas próprias emoções e sensações, estimulando sua imaginação e sensibilidade, num trabalho lógico de análise da obra e de seus elementos. O ator deve achar e envolver *uma parte de si mesmo* na obra do dramaturgo

O universo do palco reflete, projeta e encarna a dinâmica da cosmovisão humana, segundo a experiência particular de cada cultura e de cada momento histórico. O fenômeno artístico, para além de uma instância intuitiva ou metafísica, configurou-se naquele momento histórico específico como uma atividade humana concreta, passível de ser estudada, controlada, entendida e desenvolvida. A veracidade da interpretação teatral deveria superar as convenções artísticas de então para dar conta do universo psicológico e histórico que se descortinava.

[43] Vigotski, L. S. (1991). A formação social da mente (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1931)

Para Stanislávski, porém, o efeito de veracidade e da identificação no trabalho cênico era a própria definição de arte, e é também, segundo Bertolt Brecht, seu limite enquanto artista e pensador da cultura:

> Através de um ato psíquico particular de identificação com a personagem a representar, o ator consegue imitações minuciosas das reações de pessoas reais. Este ato psíquico consiste numa introspecção profunda, na qual o ator entra por inteiro na alma da pessoa a representar, transformando-se a si próprio completamente nesta pessoa, um ato que, quando conseguido corretamente, é realizado também pelo espectador, de modo que também este se identifica completamente com a pessoa representada. Stanislávski, que tem o mérito de ter estudado este ato com rigor quase científico, e que especificou o que é preciso para o conseguir, não acha necessário defendê-lo contra qualquer tipo de crítica: não está de modo nenhum preparado para uma tal crítica. A identificação parece-lhe um fenômeno de todo inseparável da arte, tão inseparável que não se pode falar de arte quando ela não acontece. Alguém que queira contrariar esse conceito – e eu por exemplo vejo-me forçado a contrariá-lo – encontra-se à partida numa situação difícil, pois não se pode negar que o fenômeno existe de fato na experiência artística pura e simples. (BRECHT, *A Compra do Latão,* apud COSTA, 2011b)

Stanislávski dedicou-se ao domínio do fenômeno cênico, direcionando seu trabalho, não para o ator excepcional, cujo domínio da arte do palco era intuitivo. Seu objetivo era possibilitar ao ator mediano a prática constante da arte do palco, como um trabalhador inserido numa sociedade onde era necessária a produção constante e renovada.

Ao consolidar um arsenal técnico para o ator, Stanislávski coloca o profissional de teatro como um trabalhador, na medida em que busca sistematizar os procedimentos de sua prática. Na busca destes procedimentos está a concepção de que a arte é uma atividade acessível a quem puder se entregar ao estudo de seu ofício. Stanislávski procurou dar autonomia ao ator.

A literatura que estruturou o início da aventura do Teatro de Arte de Moscou (doravante TAM) foi a do médico Anton Tchékov, arguto observador das pessoas e seus comportamentos, nas cidades grandes e nos grotões distantes, expondo as minúcias do drama humano nas relações interpessoais.

Em Tchékov, o que os personagens sentem, desejam e pensam é completamente distinto do que falam e de como agem. O TAM, a partir da estreia de *A Gaivota* em 1898,

colocou no palco estas duas instâncias, de uma maneira clara e empolgante para a plateia da época.

A profundidade humana percebida nas personagens através da interpretação dos atores fundou um paradigma de realismo e de realidade artística, chegando a ser chamado de *Realismo Psicológico*.

Para Iná Camargo Costa:

> Tchekhov provou que a ação cênica pode se concretizar no sentimento e este pode fundamentar a cena; o ator não tem que representar (segundo as convenções *agora* superadas), tem que *ser*, *viver* seu personagem. (..) A especialidade deste dramaturgo é expor estados de espírito que frequentemente são intraduzíveis em palavras; pressentimentos, alusões, sinais e sombras de sentimentos que vêm do fundo da alma e, em contato com eles, as almas do ator e do público se inflamam, produzindo sentimentos vivos, mesmo que ainda sem nome. (COSTA, 2011b, p.4)

Vasili Topórkov, ator que trabalhou com Stanislávski em seus últimos anos, anotou em seu diário, que posteriormente se tornaria o livro *Stanislavski ensaia*: “Nós tínhamos que responder uma questão: O que está acontecendo, onde isso vai dar?“ (2017, p.114)

O trabalho de Stanislávski, com severas distorções e simplificações, tornou-se paradigma e referência da arte da representação no mundo ocidental, especialmente em sua apropriação pela indústria cultural norte-americana, apropriação somente possível devido às mesmas distorções e simplificações. Esta influência teve seu preço no rebaixamento do pensamento do próprio Stanislávski nos anos 1920-30.

A então emergente indústria do cinema viu no seu “método” uma ferramenta eficaz para a demanda que crescia de uma interpretação mais psicológica, interiorizada, com o advento do cinema falado e sua necessidade de comunicação de massa. Surgiram estúdios e seguidores de Stanislávski, que reproduziam e adaptavam seu “método” às necessidades dramatúrgicas da indústria.

É importante ressaltar que o próprio Stanislávski nunca reconheceu um método passível de ser aplicado em situações e culturas distintas da que vivia. Seu sistema (como ele mesmo denomina) é um percurso de investigação e dúvidas sobre a interpretação que, ao invés de oferecer respostas prontas e procedimentos artísticos acabados, alavanca questões sobre a própria condição humana em mutação, colocada em cena na fricção das obras com seu tempo.

A necessidade de um método que suportasse as necessidades da crescente indústria cinematográfica e do *show business* ocidental a partir da década de 1930 derivou o trabalho artístico-pedagógico de Stanislávski para um paroxismo utilitário, rebaixando-o a uma ferramenta universal aplicável a qualquer contexto dramatúrgico.

Não foi só a indústria do cinema e a indústria cultural ocidental em geral (inclusos aí a produção teatral comercial) que rebaixaram o pensamento e as práticas de Stanislávski com uma finalidade utilitária imediata, pois, com a gradativa ascensão de Joseph Stálin ao poder na União Soviética, a partir da morte de Lênin, o trabalho de Stanislávski foi empobrecido para se enquadrar na falácia do realismo socialista, tornando-se cânone das montagens oficiais da era stalinista.

Após o Congresso dos Escritores da União Soviética em 1934, quando o Realismo Socialista tornou-se a expressão do autoritarismo stalinista nas artes, e foram perseguidos, mortos e expurgados centenas de milhares de artistas e intelectuais que não dançavam conforme seu compasso, o "método" do Teatro de Arte de Moscou tornou-se seu cânone, ao custo de sua "adaptação" a esta camisa de força estética que, a nosso ver, não é realismo nenhum e tampouco tem relação com qualquer perspectiva socialista ou de emancipação humana.

Foi percebendo isto que, nos seus últimos anos, até sua morte em 1938, Stanislávski reuniu um grupo de atores para sedimentar os resultados de suas pesquisas e conservarem os pontos de partida de seu trabalho para a posteridade, especialmente em sua reflexão mais avançada, que se costuma chamar de *Método das Ações Físicas*.

A dimensão de seu pensamento e de suas pesquisas só foi recuperada integralmente a partir dos anos 1990, quando da tradução de suas obras para o ocidente com maior rigor e seriedade, e pela divulgação consequente dos trabalhos de seus seguidores como Maria Knebel e Vassili Topórkov, entre outros.

Não nos cabe detalhar esta questão no escopo deste trabalho, apenas apontamos o achatamento do trabalho de Stanislávski, tornando-o aquilo que o próprio diretor russo execrava: uma fórmula pronta, uma "receita de bolo" passível de ser aplicada em diferentes contextos. Pois se tudo o que seu pensamento apontou foi para a experimentação prática constante, e a renovação que esta experimentação obrigatoriamente provoca na pesquisa: a observação do mundo, do tempo e do espaço onde esta experimentação se materializa.

É relativo consenso entre seus estudiosos dividir seu trabalho em dois momentos distintos.

O primeiro momento, registrado em suas célebres obras "A Preparação do Ator", "A Construção da Personagem" e "A Criação do Papel", publicadas postumamente[44] na forma de romance de aprendizagem, indica um caminho de investigação para o trabalho do ator a partir de seus estados interiores. Stanislávski sugere toda uma construção de procedimentos visando a que o ator estimule sua imaginação e sensibilidade com o objetivo de analisar detalhadamente a obra e criar estímulos para acessar e produzir estados emocionais que façam o espectador perceber a vida psíquica das personagens, aproximando-a da sua própria vida psicofísica, bem como atitudes onde o ator possa se concentrar para se auto-sugestionar e se disciplinar, construindo um panorama psíquico e uma guia de trabalho mental para o ator.

Estes procedimentos passam por conceitos como:

- o mapeamento dos *objetivos(motivações)* e *necessidades* a cada instante das falas e das ações, sendo os objetivos, intenções (conscientes ou não) da vida psíquica da personagem a cada fase de seu desenvolvimento dramático na peça; e as necessidades, objetivos orgânicos mais básicos, como fugir, comer, urinar, dormir, etc;
- o *tempo-ritmo* de cada fala e de cada ação (e, numa análise mais global, de cada cena), ou seja, a cadência e o pulso das palavras, dos gestos e dos movimentos, e sua variação de acordo com o desenvolvimento lógico da peça;
- a variação do *status* de cada personagem em relação às outras e a si mesma, a cada momento da obra;

[44] Estes títulos, conforme publicados no Brasil, originam-se de uma tradução norte-americana de Joshua Logan e Elisabeth Hapgood, dois atores que visitaram Stanislávski ainda em vida na União Soviética, e trouxeram a novidade de seu método para os Estados Unidos. Publicados com vários cortes e com problemas sérios de tradução, que, ao mesmo tempo em que simplifica certas ideias, dificulta seu real entendimento, mantiveram esses mesmos problemas na tradução brasileira. Após 1990, a obra, que originalmente é composta em apenas dois volumes, teve uma tradução inglesa mais consequente de Jean Benedetti. Há uma tradução mais recente em castelhano a partir do russo de Jorge Saura (2003), após a versão de Jean Benedetti, onde é nítida a diferença das versões norte-americanas, a começar pelos títulos: *El Trabajo del actor sobre si mismo en el proceso creador de la vivencia* e *El Trabajo del actor sobre si mismo en el proceso creador de la encarnacion* (SAURA, 2003).

- a relação de cada conteúdo emocional da personagem e da obra com a memória do ator de suas vivências emocionais significativas e suas associações, ou a pesquisa de sua *memória emotiva*;
- as dimensões, os tópicos e a qualidade dos conteúdos em que o ator deve se concentrar simultaneamente a cada instante da cena, ou o desenho dos seus *círculos de atenção*;

O segundo momento, conhecido como fase do "método das ações físicas", esse acesso ao universo interior do ator e das personagens, e sua consequente expressão em cena, se dá também por outras vias. Os procedimentos anteriormente descritos perdem seu protagonismo. O que alavanca a compreensão das situações de cena e do desenho das personagens é a descoberta de ações fundamentais que descortinam, de maneira dinâmica, o panorama psicofísico desenhado pelos personagens e pela obra. Ações, tanto efetivamente concretas (ações físicas e verbais) como psíquicas (ações psicológicas), que dão suporte, conteúdo e estímulo ao ator em sua vivência interna, no movimento em direção ao próximo momento da obra.

Neste segundo momento, seu sistema adquire uma dimensão que assume a vida como uma dinâmica, o movimento da história na sua dimensão concreta de fricção de ações entre as pessoas, conflitos, embates, acordos e desacordos entre os indivíduos, que acabam tecendo o *continuum* da vida cotidiana. Endossando o conceito aristotélico da tragédia, é a ação das personagens no mundo que define seu caráter, que as *caracteriza*.

> Porém, o elemento mais importante é a trama dos fatos, pois a tragédia não é imitação de homens, mas de ações e de vida, de felicidade ou infelicidade, reside na ação, e a própria finalidade da vida é uma ação, não uma qualidade. Ora, os homens possuem tal ou tal qualidade conformemente ao caráter, mas são bem ou mal-aventurados pelas ações que praticam. Daqui se segue que, na tragédia, não agem as personagens para imitar caracteres, mas assumem caracteres para efetuar ações (...) (ARISTÓTELES, 1973, p. 448).

Através da dinâmica das relações entre as pessoas e o mundo, mundo este que é constituído pelas outras pessoas, pelo mundo social, é através dessa dinâmica que se compreende as motivações e necessidades de um indivíduo, o caráter da ação humana.

No TAM, em 1901, Stanislávski dirige Meierhold, intérprete de Tusenbach em *As três irmãs* de Tchékov, segundo princípios que já são os das ações físicas (JIMÉNEZ, 1990). Esta

torna-se uma dimensão bastante potente no seu sistema, construído na atividade empírica da sala de ensaios, a partir de décadas de observação e experiência cênica.

Ao perceber que o estudo da vida real deveria admitir seu movimento, com suas contradições, rupturas, acordos, pulsões, repressões, traumas que se cambiam e se transformam continuamente numa dinâmica complexa e inacabada, Stanislávski confere à sua prática a noção da autodeterminação do ser humano a partir da construção cotidiana de sua vida, desde a instância material mais imediata até suas perspectivas futuras, seus traumas e bloqueios inconscientes, desejos inconfessos, projetos inalcançáveis, ampliações e alterações de estados de consciência, abertura de horizontes ontológicos e psíquicos.

Meierhold

Vsevelod Meierhold foi ator nas montagens de *A Gaivota* em 1898 e *As Três Irmãs* em 1901, nos primeiros momentos do Teatro de Arte de Moscou. Porém, já em 1905, distancia-se para trilhar um caminho que muitos consideram oposto ao *Realismo Psicológico*, mantendo com Stanislávski uma polêmica inflamada e repleta de admiração mútua por mais de duas décadas, acerca da arte teatral e do seu futuro. Stanislávski chegou a declarar: “O único encenador que eu conheço é Meierhold” (PICON-VALLIN, 2013b, p. 27). Meierhold, por seu lado, chegou a afirmar que tudo que fez de grande se deveu a seu “mestre excepcional” (2013b, pg.18).

Enquanto o TAM procurou em sua investigação principal um retrato apurado da vida humana, colocando de uma certa maneira o palco como uma continuidade da vida real, Meierhold parte do princípio de que o teatro é convenção, e que sua moldura e abordagens estéticas são o elemento central do discurso artístico em seu reconhecimento como reflexo humano da realidade. Ou seja, a abordagem artística do tema, a reflexão e o produto que resultam da fricção entre o mundo e o fazer artístico, resultam no reflexo artístico apurado da realidade, incluindo aí a miríade de relações possíveis com o público.

A ideia do espectador ativo, criador último do espetáculo, tem seu germe também na visão de Meierhold. A comunicação humana e suas facetas, as relações possíveis entre as pessoas, o espaço cênico, a história, a sensibilidade, o inconsciente, são os horizontes da arte teatral para ele, que propõe uma autonomia criativa sem precedentes para o ator.

Seu trabalho contribuiu para ampliar os papéis do público, pensando-o com novas proposições em face das novas realidades, somando-se à necessidade de sofisticar o

espetáculo e aprofundar uma linguagem cênica original do ator, uma base de treinamento estritamente teatral e uma sistematização integrada entre ação e texto. (SANTOS, 2009).

O real (e o que importaria para a obra artística) não seria o que se vê, mas o mundo que o artista é capaz de criar junto com o espectador, utilizando dos artifícios ao seu alcance. A ação do ator em cena deve conduzir o leque de sentidos que podem ser produzidos pelo espetáculo. Meierhold enuncia o espetáculo como estatuto da arte teatral, sua mola constituinte, sendo a sua manifestação o principal conteúdo da obra artística.

Para entender melhor esta proposição, devemos recuar um pouco no tempo até André Antoine, o articulador de um teatro operário e popular na França, que já havia percebido que os artifícios artísticos utilizados no drama burguês não seriam suficientes para dar conta das contradições sociais que se expunham na realidade do proletariado, em temas como, por exemplo, a Comuna de Paris. Ao colocar, com seu Teatro Livre, a obra de Emile Zola em cena, ele é o primeiro que assume o papel do diretor como aquele que articula o discurso da cena, por saber que a "responsabilidade por este discurso não é mais evidente por si mesma (como o drama pretende ser)". (COSTA, 2011b, p. 1).

Em "O Teatro de Feira", artigo escrito em 1912 Meierhold critica o ator contemporâneo (leia-se, o ator do TAM), que "em lugar de 'jogar', contenta-se em 'viver' a cena" (SANTOS, 2009, p.328). Nele, defende que o poder da arte cênica se concentra na capacidade do ator de elevar a plateia a mundos exteriores à sua cotidianidade, conseguindo com isso um novo olhar sobre esta cotidianidade.

Sua argumentação reside na base de que a procura do intérprete do teatro não é a reprodução fotográfica da realidade, como que transpondo diretamente para o palco a vida cotidiana.

> Os atores contemporâneos, em seu desejo de metamorfosear-se, estabelecem para si a tarefa: suprimir seu "eu" e criar em cena a ilusão da vida. (...) Pode-se denominar "intérprete" àquele que aparece em cena como na realidade? (SANTOS, 2009, p. 334)

Meierhold exalta a "falsidade" dos atores, seu *cabotinismo*, como a principal qualidade a ser buscada na arte, pois desta maneira se realça a convenção do teatro, onde artífices e plateia se unem em favor da concretização de uma obra de arte, na busca por um reflexo humano da vida que transcenda a imediaticidade do cotidiano e lance novas luzes sobre a existência.

O mundo do palco deve oferecer algo mais do que a realidade imediata, que, em última instância, é inapreensível. Toda consciência de realidade é fruto de mediações dadas pela cultura, como já foi desenvolvido no capítulo 2.2, através das elaborações de Vigotski e Bakhtin a partir de Marx. O ator deve conduzir o espectador a um mundo de sonho, de fantasia, da imaginação, que, entre outras coisas, pode trabalhar para uma compreensão maior da própria realidade. O teatro é um jogo no qual podem ser inventadas e reinventadas muitas relações.

Ao criticar as posturas do realismo psicológico do Teatro de Arte de Moscou, Meierhold está colocando a discussão sobre a arte e sua função num patamar de maior importância do que apenas uma discussão no interior do campo da arte. Ele está investigando e questionando o que é o real e como se pode apreendê-lo. Propondo maneiras de se relacionar com o mundo e as coisas. Para ele, "o teatro é algo mais do que uma arte" (PICON-VALLIN,2013a p.27).

Em um recurso retórico, Meierhold defende que, ao contrário do realismo naturalista do TAM, o artificialismo é o que se deve procurar. Retórico, porque Meierhold tinha consciência de que o naturalismo não é uma oposição simétrica do artificialismo, mas uma de suas variações. Quando se propõe que uma obra persiga a uma reprodução fotográfica acurada da realidade, esta proposição já é um recorte artístico claro. A falácia da reprodução da realidade esbarra no discurso autoritário da imposição de uma visão de mundo, naturalizando fenômenos históricos e sociais, como é o caso de representações da realidade que não se assumem como representações. Admitir uma representação direta da realidade é ignorar que toda representação funciona através de mediações.

Meierhold procura por um teatro que vai denominar de "teatro de convenção": "um teatro não ilusionista no qual não se trata de fazer entrar a vida, mas de submetê-la a uma transformação artística, considerando-se o espectador, ativo, como o 'quarto criador'" (PICON-VALLIN, 2013c, p.17).

A arte tem o seu discurso próprio, que não pode se limitar a uma mera figuração com pretensões de reprodução fotográfica da realidade. A reflexão sobre a realidade está presente na ação artística nas inúmeras formas que ela pode tomar.

Por confiar à representação artística uma função central na relação com o existir, o encenador russo coloca à arte a missão epistemológica do conhecimento sobre o mundo: "a vida é um jogo e esse jogo se joga no teatro" (PICON-VALLIN,2013a, p.27), bem como suas

possibilidades de compreensão e de transformação: “o teatro pode desempenhar um papel imenso na reorganização de tudo o que existe”. (PICON-VALLIN, 2013a, p. 27)

Meierhold desenvolveu uma pedagogia da autonomia, procurando, com a relação entre as artes e o problema de sua síntese, expandir o alcance do trabalho artístico num processo pedagógico de auto-descoberta, auto-controle e auto–superação.

Através do domínio dos processos (corporal, poético, musical, coreográfico, rítmico, visual, filosófico, político) confere-se ao fenômeno da criação um significado mais abrangente como emulação da ação na vida, e como ação na vida propriamente dita.

Meierhold encara a criação artística como ato fundamental, e para tal, deve-se dominar os processos, sintetizar e expandir, ter a visão do todo, entender e circular pelas várias linguagens, provocando a combinação e o choque de materiais que engendram novos materiais e produtos.

Segundo PICON-VALLIN,

> Seu primeiro engajamento terá sido o de assumir um máximo de riscos para tentar conferir a esse cotidiano formas teatrais capazes de libertar o espectador de sua passividade, de “agitar” em todos os sentidos do termo, de interpelar, de interrogar e de dinamizar o público de uma época em plena mutação. (PICON-VALLIN , 2013a, p.495)

Meierhold executou estas proposições numa trajetória de busca, pesquisa e experimentação, plena de crítica e autocrítica, incorporando a herança cultural com suas rupturas e conquistas, e também suas falhas, em uma vida dedicada a pensar a arte cênica como uma instância de ação fundamental na vida humana.

Síntese wagneriana das artes

Influenciado inicialmente pelo compositor alemão Richard Wagner (1813-1883), Meierhold também buscou, a seu modo, a *obra de arte total*. Buscava pensar o teatro como potência comunicativa de um novo tempo, aliando a herança das tradições multiculturais das artes cênicas a possibilidades inéditas de o rito cênico participar da vida social. Procurou “transformar o espectador, seu olhar e sua escuta” numa “obra tornada extremamente sensível às transformações que intervêm na realidade” (PICON-VALLIN, 2013a, p.27)

Porém, seu trabalho não procura a mera junção das artes numa obra multi-linguagem. Ao ”aprofundar as artes que o teatro convoca” (PICON VALIN, 2013a, p. 21),

Meierhold demonstra a importância ontológica da arte no mundo social, suas possibilidades de reflexão e interferência nos caminhos e alternativas de emancipação social e intelectual.

A integração das artes num discurso potente e reflexivo projeta a perspectiva de um futuro onde o ser humano domine os processos de produção da vida e proponha modos inéditos de se relacionar, gerando novos processos a partir combinação das várias áreas de sua atuação no mundo. Esta combinação geraria algo novo, diferente da mera soma dos elementos constituintes.

Impregnado pelo fenômeno da revolução de 1917, suas esperanças e perspectivas de um mundo onde a produção da vida e a criação artística não se colocavam em patamares distintos, integrou-se aos produtivistas, depois denominados construtivistas[45]. O construtivismo, junto com o futurismo, que teve no poeta Wladimir Maiakóvski (1893-1930) um de seus maiores expoentes, queria romper com antigas funções sociais da arte :

> (...)o teatro como trabalho produtivo, inserido na vida cotidiana, não como distração, proposição de ilusões, de falsas aparências, mas como ação incitante de outras ações ou de apresentações de modelo de comportamento, o corpo é considerado como "o instrumento de produção do ator". (PICON-VALLIN , 2013a, p. 117)

Uma das ideias correntes no início do século XX, antes do horror da Primeira Guerra, era a de que a tecnologia e o tecnicismo contribuiriam de qualquer forma para a emancipação humana. As teorias de otimização da produção, como o Taylorismo[46] e o Fordismo[47], influenciaram os entusiastas da modernidade, do ocidente ao oriente. Meierhold também sofreria esta influência.

O Taylorismo veio ao encontro da necessidade de vencer a lentidão e a modorra da sociedade tradicional russa, então execrada pela utopia socialista do "homem novo"[48].

> A obra teatral torna-se assim produção, resultado da organização do trabalho dos artistas, de seu ofício relacionado ao mundo industrial, mas estranha a imperativos comerciais: o produtivismo e o construtivismo teorizam essa assimilação do teatro e das artes em geral ao social e à

[45] Sobre o produtivismo e o construtivismo, ver FREDERICO, Celso, *Movimentos Artísticos e Política Cultural* in COTRIM, Vera e COTRIM, ANA, (ORG.) Todo o Poder aos Sovietes, p. 267-280, Porto Alegre, 2018

[46] Taylorismo: modelo de administração científica desenvolvido pelo engenheiro estadunidense Frederick Taylor, que procura a máxima eficiência do trabalho através da divisão de funções entre os trabalhadores, com a máxima economia de esforço e uma administração centralizada.

[47] Fordismo : aplicação do taylorismo à linha de produção e consumo em massa, colocado em prática pelo industrial da indústria automobilística Henry Ford.

[48] utopia que carregava em seu bojo a armadilha autoritária da tábula rasa do passado e das heranças culturais, armadilha completada depois pelo pesadelo stalinista.

> competência profissional; eles objetivam a criação artística com o tratamento do material. Cada arte, na cena meierholdiana, é dissociada em materiais que, isolados, são inúteis e só funcionam através da montagem quando, colocados em uma situação de relação mecânica, comportam-se em conjunto como uma máquina produtora de sentido. (PICON-VALLIN , 2013a, p.502)

Para os futuristas, "a taylorização da vida deve engendrar uma nova raça de homens produtivos, todos construídos segundo o modelo assimilado a uma máquina e acionado como tal (...)". (PICON-VALLIN , 2013a, p. 118)

A ingenuidade contida na concepção futurista baseia-se também numa utopia que se nutre da ideia geral de que a arte e a vida são projetadas por um mesmo movimento em uma perspectiva cósmica, de cunho idealista. Uma ingenuidade que seria logo percebida pelo espírito crítico agudo de Meierhold. A sua reconstrução do homem e da sociedade é empírica, e, apesar de entusiasta da técnica, não sobrepõe esta ao objetivo humanista final da produção. Os construtivistas:

> fazem da arte "uma atividade que pressupõe em primeiro lugar mestria e habilidade" de maneira a "aproximar a arte da vida, integrando-a ao trabalho". Eles apresentam os postulados materialistas de uma ciência da arte, recusando a estética sublimante idealista, considerando a arte produtora de uma nova realidade por "ação direta sobre o material", e a identificam à técnica. (PICON-VALLIN , 2013a, p.129)

Meierhold engajou-se também na formulação das políticas culturais da república soviética que nascia, disposto a colocar em prática propostas arrojadas de ação cultural. Em 1918, torna-se vice-presidente do Departamento Teatral de Petrogrado, órgão de decisão e reflexão sobre a vida teatral do país.

> [Meierhold] busca, sempre, no contexto do pós-revolução, um elã, um impulso a comunicar ao espectador considerado, em primeiro lugar, como um homem de ação que deve agir em um mundo onde a luta é possível, onde a reconstrução da vida e da economia é urgente (PICON-VALLIN , 2013a, p.500).

Descontinuidade

O trabalho meierholdiano procura a ruptura com a *mimesis*. Ele é a favor da estilização porque, como vimos, considera que é necessário dar ao público a consciência do caráter artificial da arte, de seu estatuto de elaboração humana sobre o mundo, e não de reflexo direto deste. Usando um conceito bakhtiniano, mais do que refletir, a arte *refrata* o mundo, criando o mundo particular da obra (BAKHTIN, 1997).

O recorte artístico da obra é fundamental para que o próprio evento artístico tenha sentido. Aí reside sua crítica à busca da verossimilhança naturalista-realista empreendida pelo TAM, chegando a denomina-la *doping psicológico idealista* (PICON-VALLIN , 2013a, p.130)

O truque, a máscara, o movimento elaborado, a intriga, a farsa circense, o virtuosismo artístico, a acrobacia, a habilidade, o canto, a dança, são elementos não-miméticos a que Meierhold exorta o artista a lançar mão.

Um dos elementos da convenção artística é a descontinuidade espaço-temporal possível numa narrativa teatral, aproximando elementos díspares, realizando a montagem de elementos distintos.

O silêncio e a pausa podem ser tão eloquentes e significantes quanto a fala. Os elementos da obra trabalham no universo da própria obra e não têm que obedecer uma verossimilhança com a figuração do real. Cada obra propõe seu universo próprio e realiza elementos novos, intrínsecos a esse universo.

> A teatralização da cena meierholdiana passa por sua ruptura com a *mímesis*, com o modo analógico e depois pela tomada de consciência de uma descontinuidade, que não é somente consciência da heterogeneidade das diferentes artes que colaboram no ato teatral, mas consciência de um modo de existência ou de presença cênica específica, expressiva, porque não inerte, não cotidiana. É essa descontinuidade que permite fornecer uma nova resposta à interrogação sobre a síntese, ao procurar a densidade no hiato, na rasgadura ou na compressão, não o reflexo ou a amplificação na coerência e no contínuo desenrolar. (PICON-VALLIN, 2013a, p.499)

Grotesco

A reflexão de Meierhold passa pela pesquisa e discussão sobre o *grotesco*. Para ele, o grotesco não é apenas uma abordagem estética, um procedimento ou mesmo uma análise de um estilo ou procedimento comum em certas épocas – o período Barroco ou a Renascença, por exemplo. Trata-se de uma maneira de retratar o mundo e uma reflexão sobre o cotidiano.

> O grotesco constitui uma nova abordagem do cotidiano.
> O grotesco aprofunda o cotidiano a tal ponto que ele deixa de parecer simplesmente natural.
> Na vida, naquilo que vemos, existe ainda uma imensa região indecifrável. Na busca do supranatural, o grotesco associa sinteticamente a quintessência dos contrários, cria a imagem do fenomenal, leva o

> espectador a tentar resolver o enigma do inconcebível. (MEIERHOLD, 1912 apud SANTOS, 2009, p. 345)

Uma lente de aumento, condensando as relações e os ângulos que se quer retratar. Metáfora através da metonímia. Meierhold dialogará com a questão provocadora e surpreendente do grotesco: "O que há de essencial no grotesco é o modo como incessantemente ele puxa o espectador para fora de um plano de percepção que ele acaba de intuir para levá-lo para outro que ele absolutamente não esperava" (PICON-VALLIN, 2013a, p.28).

A arte descortina o que não está evidente, incrementando a aventura humana no mundo através de interrogações fundamentais.

> Meierhold descobre que a arte teatral deve, como Hoffmann[49] ou Callot[50] souberam fazer, destacar nas personagens que ele põe em cena ou nas imagens que ele faz nascer uma impressão de algo estranho e familiar ao mesmo tempo, que ele deve criar um novo olhar sobre o cotidiano. Não certamente para ilustrar, nem mesmo para sugerir (...), porém para *fazer ver*: visão brutal, aos borbotões, do sonho e da realidade,(...)(PICON-VALLIN, 2013a, p.498)

Gravura de Jacques Callot – *O Baile da Trapaça* (1622)

Através do grotesco, Meierhold avança em direção a propor um espectador ativo:

> [o grotesco meierholdiano] supõe uma colaboração dialética dos elementos formais e temáticos em vista de uma forma capaz de tornar mais aguda a percepção do espectador(...) uma forma que(...) deixa vibrar a pulsação viva do conteúdo. (PICON-VALLIN, 2013a, p.29)

[49] E.T.A Hoffmann (1776-1822) foi um escritor e compositor alemão. Autor de obras como *O homem de areia*, *Os irmãos Serapião* e *O elixir do diabo*, é um dos grandes nomes das literaturas fantástica e de horror.
[50] Jacques Callot (1592-1632) foi um desenhista e gravador a buril e água-forte francês.

Segundo Bakhtin, “o grotesco aparece em períodos de transição ou de perturbação, quando a antiga ordem se vê colocada em causa sem que um novo sistema a tenha substituído” (PICON-VALLIN, 2013a, p.29);

Biomecânica

Desde 1908, Meierhold “reflete sobre uma formação do ator na qual o gestual e o movimento seriam a matriz da atuação” (PICON-VALLIN, 2013c, p.69), aprofunda um estudo sobre o funcionamento do corpo, a partir das tradições teatrais, especialmente a *commedia dell’arte*. Procura uma abordagem estritamente teatral da anatomia e da fisiologia, estudando a mecânica do corpo do ponto de vista das necessidades da expressão e da ação teatrais.

Durante a década seguinte, desenvolve com seus atores, alunos e colaboradores estudos de *biomecânica*. Trata-se do estudo da dinâmica do movimento, as forças físicas que agem sobre o corpo, as dinâmicas de equilíbrio e os esforços que o corpo realiza. A partir desta ciência, realiza estudos visando ao trabalho teatral, suas necessidades específicas, trabalhando o corpo como um instrumento, ou ainda, como um instrumento musical.

O diretor e professor russo Alexey Levinsky diz:

> O movimento biomecânico é um movimento cultural, ao contrário do movimento espontâneo, emocional. A biomecânica é racional, o essencial dela é o princípio voluntário. O ator deve ter consciência de si no espaço. [...] O objetivo destes exercícios: movimentar-se com o máximo de economia, de laconismo, de funcionalismo. Os exercícios ensinam uma abordagem formal do movimento no palco. E ainda o culto ao desenho. O desenho se torna um valor em si e um dos recursos cênicos fundamentais. [...] É o movimento de um teatro no qual quem age não é o personagem, mas o ator que o representa. (PICON-VALLIN, 2013c, p.2)

O ator-biomecânico é a expressão coreográfica de uma utopia, da possibilidade de libertação dos limites escritos em nosso corpo, da ampliação do escopo de ações que o corpo pode executar, ciente de seu conteúdo psicofísico. “[o corpo do ator] é primeiro um corpo livre e inventivo que desafia as leis do cotidiano, multiplica as proezas” (PICON-VALLIN, 2013a, p. 70).

Este ator encarna um ideal de autonomia criativa, de domínio da realidade e da materialidade, ampliando o escopo de suas experiências possíveis.

> Suas competências de ginasta, mímico, dançarino, músico, cantor, acrobata, *clown*, sem o assimilar a um artista de circo ou de balé,

> fundamentam o jogo de atuação sobre o domínio do corpo considerado como uma matéria a organizar, sobre as relações que esse ator, mestre de seu corpo, mantém com o espaço, com o tempo, os parceiros e os objetos cênicos. (PICON-VALLIN, 2013a, p. 501)

A invenção, no alvorecer do período revolucionário, era o *leitmotiv*. Quebrar as regras pré-estabelecidas para fazer brotar uma arte potente, que tivesse consequências reais. Por isso, era necessário também uma autonomia e um domínio inédito de seus processos. E, mais uma vez, a assunção do corpo como o espaço de realização desta autonomia e deste domínio. 1917 foi "...a experiência dos corpos contra as regras do bom gosto" (PICON-VALLIN, 2013a, p. 30).

A partir de diversas referências plásticas, entre elas o escultor francês Aristide Maillol (1861-1944), Meierhold propõe que os "atores devem tomar consciência de que devem impor a seu corpo um tratamento gráfico, ao mesmo tempo vigoroso e sinuoso". (PICON-VALLIN, 2013a, p. 69)

Air (1938) – escultura de Aristide Maillol no Jardim das Tulherias, Paris

A anatomia é uma das bases da formação do ator. "se um ator não conhece anatomia, nenhum aprofundamento psicológico irá salvá-lo: ele deslocará rapidamente uma mão ou uma perna". (PICON-VALLIN, 2013a, p.99)

Meierhold inverte o caminho corpo/mente para mostrar os dois sentidos da via corpo-mente-corpo, e que estes sentidos estão em constante movimento. Os estímulos externos, seu impacto no corpo que os recebe, o estímulo que o próprio corpo pode emitir para acessar o conteúdo emocional e psíquico do trabalho do ator. Em outras palavras, um movimento pode gerar uma emoção assim como uma emoção vai gerar um movimento.

Seu método biomecânico empresta bases teóricas da reflexologia de Pavlov e da teoria periférica das emoções de W. James, que

> substitui a fórmula "eu vejo um urso, eu tenho medo e eu tremo" por aquela outra : "eu vejo um urso, eu tremo e eu tenho medo", faz da experiência emotiva a tomada de consciência das perturbações corporais acarretadas por uma percepção. (PICON-VALLIN, 2013a, p. 130-1)

Porém, seu método é baseado muito mais em sua percepção prática de artífice do teatro. Segundo Sergei Eisenstein, Meierhold é "um ator brilhante, virtuose do movimento, [que] prestou atenção a certas leis segundo as quais seu movimento se efetuava" (PICON-VALLIN, 2013a, p. 130).

Assim como outros artistas abordados neste trabalho, Meierhold vê a opressão do limite imposto ao corpo pela prática cotidiana e quer expandir este limite, quer um corpo aventureiro, modelo de audácia, flexível e exercitado, que saiba "cair em cena como um *clown* célebre"(2013a, p.100).

> Antes de chegar ao homem-máquina da biomecânica, Meierhold passa pelo modelo do animal, o de um corpo perfeito, musculoso e felino, (...) Ao estudar a música e a lei do ritmo, fortalecendo, por um modo de vida esportivo, seu corpo enfraquecido, o homem o liberta da ganga do cotidiano e sai de "sua jaula em que cindido do mundo animal, rompeu todo laço com a natureza e começa assemelhar-se a um ser repulsivo imundo". O novo ator que Meierhold evoca aqui será "um belo animal" capaz de produzir movimentos hábeis ou um salto cintilante adaptado ao alvo fixado. (PICON-VALLIN, 2013a, p. 100)

A biomecânica, porém, também é um método de autocontrole. A autonomia do artista, que o ajudaria a expandir seu horizonte criativo, também depende do domínio dos processos:

> [a biomecânica} é um método de atuação que parte de princípios de higiene física e psíquica, libera o ator da caixa cênica privada de luz e o coloca em condições tais que ele não desperdiça suas reservas de energia no uso dos nervos para experimentar sentimentos. (PICON-VALLIN, 2013a, p. 130)

Não se trata de um mero treinamento físico, trata-se de assumir o complexo corpo-mente-intelecto-psique como o verdadeiro campo de atuação, e o estudo das ações e do movimento como centrais.

Assumindo a metáfora construtivista,

> O ator se autocontrola, tem em mãos seu temperamento, ele o freia. Esse autocontrole permite rejeitar tudo o que não é necessário no jogo da atuação, tudo o que é impreciso, contém a energia da máquina motriz como faria um freio cujo bom estado é a condição necessária para o funcionamento da máquina. (PICON-VALLIN, 2013a, p. 142)

Ricardo III não estreará

Meierhold tem uma longa trajetória artística em vida, interrompida pelo terror stalinista em 1940, quando é fuzilado a mando do próprio Stálin, exatamente por se opor à fantasia totalitária do realismo socialista. Mesmo protegido por Stanislávski, que o convida a dirigir uma ópera em 1938, Meierhold não consegue escapar à sanha persecutória dos acólitos do regime. Após a morte de Stanislávski, Meierhold é preso e suas ideias são proscritas da União Soviética, sobrevivendo em parte graças ao cineasta Sergei Eisenstein (1898-1948), que levou os escritos do apartamento de Meierhold após sua prisão e os guardou em sua *dacha*. A sobrevivência de suas propostas artísticas deve-se também a seus atores, que conservaram vivos seus procedimentos e treinamentos, praticando-os em segredo.

Mas o que significou sua ameaça ao *stablishment* cultural soviético dos anos 1930? Qual era o sentido de sua crítica, que lhe custou a vida?

Meierhold busca na tradição teatral as fontes para o teatro novo. Não ignora o valor e a necessidade da tradição para se criar o novo. Algo que os totalitarismos disfarçados de socialismo combateram na busca de um suposto "homem novo", que fazia tábula rasa de todo o passado, entendendo-o como herança burguesa. Caso semelhante aconteceu com a chamada *Revolução Cultural* na China de Mao Tsé Tung.

O rebaixamento da arte a produto de doutrinação de massa, de afirmação de um regime, é uma das camadas dessa crítica. A perspectiva do alcance da arte, especialmente o teatro, para Meierhold, é uma perspectiva ativa e crítica do ator e do público, incompatível com um objetivo meramente mimético e figurativo – especialmente da fábula de uma proto-

sociedade perfeita, que ignora seus reais problemas e contradições -, uma das bases do cânone stalinista.

Era justamente ao risco da complexidade da realidade que a obra de Meierhold se abria, admitindo sua imprevisibilidade, sua tessitura múltipla, seu grau de surpresa e, principalmente, o debruçar-se nas contradições do real para compreendê-lo com honestidade e acurácia.

Há um exemplo, embora fictício, de como a crítica meierholdiana era potente contra a falácia stalinista. O dramaturgo romeno Matei Visniec escreveu uma peça chamada *Ricardo III não terá sua estreia* sobre uma suposta montagem (que nunca ocorreu) da tragédia shakespeareana por Meierhold. Nela, o diretor recebe sucessivas vezes os burocratas estatais nos ensaios, que sugerem modificações e cortes na condução da montagem, porque nela o tirano sanguinário de Shakespeare se assemelhava muito a Stálin. Na peça, Meierhold acata os censores, realizando as modificações solicitadas, porém, a cada nova modificação, realizadas à maneira de Meierhold, cada vez mais Ricardo III fica parecido com o Grande Irmão soviético.

Meierhold não tinha como deixar de ser Meierhold.

Augusto Boal

Conforme exposto no capítulo 2.1, Marx, a partir de Hegel, propõe no processo de consciência do mundo um primeiro momento que é o *estranhamento*, a posição distanciada do sujeito diante do objeto do conhecimento para a concretização da consciência sobre o objeto.

Consonante com o raciocínio hegeliano e marxiano, Boal propõe o teatro como uma das formas onde o ser humano observou-se a si mesmo, uma das primeiras e fundamentais formas de conhecimento e formulação da realidade:

> O teatro é a primeira invenção humana e é aquela que possibilita e promove todas as outras invenções e todas as outras descobertas. O teatro nasce quando o ser humano descobre que pode observar-se a si mesmo: ver-se em ação. Descobre que pode ver-se no ato de ver – ver-se *em situação.(* BOAL, 2002,p. 27*)*

O espaço artístico seria o que possibilitaria ao ser humano o ato de espelhar a si e à sua realidade: “O ser humano é o único animal capaz de se observar num espelho imaginário (...) . O espaço estético (...) fornece esse espelho imaginário” (BOAL, 2002,p. 27).

E esta possibilidade é também a possibilidade de transformar esta realidade, o mundo à sua volta e também a si mesmo.

Em Boal, é a arte e as linguagens artísticas que tomam a frente do processo simbólico onde o ser humano cria o espaço que possibilita o que virá a existir, projeta os caminhos futuros a serem explorados pela ação, onde projeta as virtualidades que se transformarão em experiências.

> Só o ser humano triadiza (Eu que observo, Eu em situação e não-EU) porque só ele é capaz de se dicotomizar (ver-se vendo). E como ele se coloca dentro e fora da situação, em ato ali e, aqui, em potência, necessita simbolizar essa distância que separa o espaço e que divide o tempo, distância que vai do ser ao poder e do presente ao futuro – necessita simbolizar a potência, criar símbolos que ocupem o espaço daquilo que é, mas não existe, que é possível e poderá vir a existir. Cria, pois, linguagens simbólicas: a pintura, a música, a palavra... (BOAL, 2002,p.28)

O espaço estético seria, portanto, o espaço do conhecimento, com propriedades *gnosiológicas*. "O Espaço Estético possui propriedades gnosiológicas, isto é, propriedades que estimulam o saber e o descobrir, o conhecimento e o reconhecimento – propriedades que induzem ao aprendizado" (BOAL, 2002,p.34).

Augusto Boal desenvolve de maneira avançada o paralelo entre teatro e a psicoterapia com seus procedimentos, especialmente com o *Teatro-Fórum* e com as técnicas denominadas por ele como *Arco-Íris do Desejo*. Boal sugere que o espaço do teatro permite um movimento de autoconhecimento, pois faculta a reflexão sobre as atitudes e as relações na vida cotidiana e possibilita um caminho para resolver e mitigar situações desconfortáveis de sofrimento, relações de opressão e angústias existenciais várias, num paralelo com a atividade terapêutica, onde são exploradas alternativas para as situações de sofrimento.

> (...) toda terapia deve consistir (...) na amostragem de alternativas possíveis. Um procedimento é terapêutico quando permite ao paciente – e o estimula – na escolha de uma alternativa à situação na qual se encontra, e que lhe provoca dor ou infelicidade não desejadas. (BOAL, 2002,p.39)

A situação da cena seria um instrumento de análise, elaboração e reflexão sobre os problemas e um "tubo de ensaio" onde se praticariam alternativas passiveis de serem utilizadas nas situações fora do espaço teatral. O espaço da cena funcionaria como um microscópio onde poderíamos estudar as situações humanas mais complexas.

> Ao criarmos a divisão palco-plateia, transformamos a cena em um lugar onde tudo se redimensiona, magnifica, aumenta, como em um poderoso

> microscópio. Todos os gestos e todos os movimentos, todas as palavras que são aí pronunciadas, tudo se torna maior, mas evidente, mais enfático. (BOAL, 2002, p. 41)

O espaço da cena, ou nos termos de Boal, o “Espaço Estético", possui três características que se referem à sua capacidade gnosiológica.

A primeira seria a *plasticidade*: tudo é possível no espaço da cena, pois a imaginação e a memória trabalhando em conjunto conseguem construir qualquer realidade.

Pois o Espaço Estético

> (...)é mas não existe: ao contrário do espaço físico, que existe, mas, em toda a extensão do Espaço Estético, não é: o palco existe enquanto palco, mas durante o espetáculo, não é palco, é o Reino da Dinamarca [na encenação de Hamlet, por exemplo]. (BOAL, 2002, p. 34)

Destacamos o trabalho conjunto que Boal propõe entre memória e imaginação, combinação já destacada por Stanislávski e Vigotski como vimos anteriormente; Boal, como estudioso e um dos praticantes e introdutores do pensamento do encenador russo no Brasil já nos anos 1950 no Teatro de Arena, segue sua linha de pensamento. Porém, desenvolve de uma maneira própria o trabalho com estas duas instâncias da mente.

Para Boal, “memória e imaginação fazem parte do mesmo processo psíquico” (2002, p. 34). A memória se constitui de tudo o que nos foi registrado pela mente, sensações emoções, imagens, pensamentos, sonhos, enfim, tudo que de alguma maneira deixou impresso algum significado em nossa vida. Porém a maneira como estes conteúdos sofrem diferentes combinações cabe à imaginação. Ela é o amálgama de todas estas informações (sensações, pensamentos, emoções, etc), e é a qualidade com que estas informações se combinam. “Estamos no reino do possível considerando-se que é possível pensar impossibilidades. A imaginação, que é o anúncio ou o prenúncio de uma realidade, é, já, em si mesma, realidade” (BOAL, 2002,35).

Este espaço estético a que Boal se refere é o espaço da arte, da produção simbólica, do sujeito. Um espaço que só existe virtualmente, no plano da cultura e das relações. “Estas dimensões do espaço só existem nos sujeitos. São projetadas sobre o espaço, ao qual não são imanentes” (BOAL, 2002,35).

A segunda propriedade do Espaço Estético seria a dicotomia: ao mesmo tempo em que as pessoas estão compartilhando o momento real da cena, estão também se

transportando para outro espaço e outro tempo que é o da obra. “Em cena o ator é quem é, e é o que parece ser” (BOAL, 2002, p. 36).

Pois o ato de ver e ouvir a si mesmo refletido no espelho da cena permite uma análise dos atos realizados, dos atos reflexos, dos comportamentos recorrentes, dos padrões e critérios pessoais utilizados nas escolhas e atitudes. E a partir da análise e da auto-observação em cena é possível traçar outros caminhos.

> (...) vemos e ouvimos (...) e por isso compreendemos. Aí reside a função terapêutica do teatro: ver e ouvir. Vendo e ouvindo – e ao ver-se e ao ouvir-se – o protagonista adquire conhecimentos sobre si mesmo. Eu vejo e me vejo, eu falo e me escuto, eu penso e me penso – isto só é possível pela fissão do *eu.* O *eu*-agora percebe o *eu*-antes e prenuncia um *eu-possível,* um *eu-futuro.* (BOAL, 2002, p. 41)

À terceira propriedade deste Espaço Estético Boal chama “tele-microscopicidade”:

> Em cena, vê-se de perto o que é distante e grande o que é pequeno. A cena traz para hoje, aqui e agora, o que aconteceu no passado, longe dali; o que estava perdido no tempo, o que havia fugido da memória, ou que se havia refugiado no inconsciente. Como um poderoso telescópio, aproxima. (...)

No palco, vê–se também o que nos escapa no cotidiano. Como uma ferramenta de análise, o palco serve para estudarmos melhor as relações e a própria vida. E, quem sabe, enxergar o que de outra forma nos passaria desapercebido. Ou mudar a importância das coisas, quando submetidas a uma análise mais meticulosa. “No palco é difícil esconder. Quase impossível. Estando mais perto e maiores, as ações humanas podem ser observadas melhor”(BOAL, 2002,p.40-41).

Pois somos muito mais do que apenas a face declarada à sociedade. Nosso universo interior é, em sua grande parte, oculto dos outros e até de nós mesmos. Mas ele existe, está lá, nosso universo íntimo, nossa paisagem interna: conteúdos às vezes terríveis, às vezes deliciosos, que não compartilhamos com ninguém, e que, às vezes, não trazemos sequer à luz da consciência. Eles nos significam e orientam nossas ações, nossa personalidade, nossas escolhas fundamentais. Mas é possível conhecê-los e quem sabe, melhorá-los, aperfeiçoá-los. Pois a repressão destes conteúdos pode muitas vezes se voltar contra o próprio sujeito:

> Parecemos ser apenas a parte de nós mesmos que é perdoável. O resto, guardamos com cuidado, escondido. Nossos demônios e nossos santos, contudo, continuam vivos, bem vivos, fervendo, e podem às vezes aparecer em sintomas, úlceras e equizemas, senão em coisa pior. (BOAL, 2002, p.50)

O palco pode e deve ser a chance de examinar estes santos e demônios à luz do dia. É o espaço onde podemos nos permitir a muita coisa, porque um espaço lúdico, de comunhão, seguro, onde podemos ressignificar nossos conteúdos atribuindo-lhes outra função: a arte, na qualidade de objetos artísticos. E colocar em ato, de forma construtiva, instrutiva, e prazerosa, os conteúdos mais preciosos e temíveis. "No palco, tudo se permite, nada se proíbe. Os diabos e os santos da pessoa do ator têm plena liberdade de se expandirem, de viverem o orgasmo do espetáculo. De se transformarem de potência em ato" (BOAL, 2002, p.52).

Pois no palco a *passagem ao ato* é segura. Se não podemos fazer tudo o que queremos, tudo o que sonhamos, tudo o que imaginamos, tudo o que desejamos na vida cotidiana, no espaço da cena podemos soltar nossos demônios, pois lá são inofensivos. Trata-se de um espaço lúdico, protegido pela cooperação e pelo respeito à individualidade alheia.

O palco também pode ser um tubo de ensaio da vida social, das relações de interdependência, dominação, poder, afeto entre as pessoas. A arte reflete a vida cotidiana de modo adensado na medida em que também a vida cotidiana contém em si as relações fundamentais que formam as perspectivas do possível num determinado tempo e espaço.

> Nas menores células da organização social (o casal, a família, a vizinhança, a escola, o escritório, a fábrica, etc,) bem como nos mais ínfimos acontecimentos da vida social (um acidente na esquina da rua, a verificação de documentos de identidade no metrô, uma consulta médica, etc) estão contidos todos os valores morais e políticos da sociedade, todas as suas estruturas de dominação e de poder, todos os seus mecanismos de opressão. (BOAL, 2002, p.53)

E a opressão, em todas as cadeias de poder entre as pessoas, produz fluxos de revolta, de produção simbólica convergente e insurgente, produz tanto a voz consonante como o grito de revolta. "(...) o opressor produz, no oprimido, dois tipos de reação: a submissão e a subversão. *Todo oprimido é um subversivo submisso"* (BOAL, 2002, p.55 – grifos no original).

O trabalho de Augusto Boal e as técnicas do Teatro do Oprimido (TO) representam um marco significativo na experiência do teatro como meio de aprendizado e emancipação.

O Teatro Fórum é uma das suas principais técnicas ou procedimentos. A partir de conflitos que mobilizam a plateia, o espectador substitui o ator-protagonista e experimenta

ele mesmo, na ação, as alternativas possíveis com o objetivo de mitigar o conflito, ou, ao menos, fortalecer o desfavorecido.

Desde procedimentos de aquecimento e interação com o público até uma dramaturgia própria, passando por um estudo aprofundado do problema e um treino para improvisar, o Teatro Fórum tem várias condicionantes para acontecer, numa modalidade particular de sociodrama.

Boal procura as "boas perguntas", estimulando a dúvida, o diálogo e o debate honesto. E este debate é feito principalmente através da ação, na cena, com o espectador (espect-ator, no dizer de Boal, quando o espectador assume uma atitude ativa diante da cena), experimentando suas alternativas ao problema exposto na peça, jogando teatralmente com os atores. (BOAL, 1999)

As situações proporcionadas aos atores numa dinâmica de Teatro Fórum obrigam a uma escuta e interação com a complexidade das realidades que se apresentam a cada apresentação, num exercício constante de improvisação cênica.

O exercício da ação dialógica proposta por Paulo Freire é o grande desafio do TO, e sua principal base teórica e epistemológica. "A intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização" (FREIRE, 1987, p. 9).

A possibilidade do diálogo, da interação subjetiva, da autocrítica, da mudança, a possibilidade do conhecimento do mundo a partir da própria existência e ação. A possibilidade da ação coletiva, horizontal. Boal tem essas premissas como bases de seu TO. "É preciso criar relações estruturantes que nos dêem consciência e consistência de quem somos e onde estamos e que nos permitam as escolhas" (BOAL, 2008, p. 36).

O Teatro-Fórum

Augusto Boal quer o espectador fora de sua condição passiva. Propõe que este entre em cena e dê sua opinião, colocando em prática suas proposições, sem medo, dividindo o prazer da cena, que também pode ser um lugar acolhedor. Uma ação entre amigos, um ensaio de ações que podem fortalecer as lutas do dia-a-dia, ou uma luta pontual, específica, relacionada com uma comunidade, ou com uma época específica num lugar específico. "A

finalidade do Teatro do Oprimido (...) é a de criar o desequilíbrio que dá início à ação" (BOAL, 2002, p. 83).

O teatro-fórum é uma ferramenta mais avançada do que parece à primeira vista. Consegue uma incisão nos problemas porque os confronta com ações concretas e a real possibilidade de executá-las.

No momento em que a ideia torna-se ação, em que o pensamento torna-se palavra, em que a proposição torna-se debate, o espect-ator experimenta sua voz sendo ouvida porque uma ideia sua foi levada em consideração e está sendo debatida, sente que o mundo coletivo dos homens e mulheres caminha.

Não se trata de uma sensação ilusória. O teatro pode ser uma arena política onde se pode constatar nossa natureza social. A sensação da coletividade, não como a turba irracional que caminha sob um comando ou palavra de ordem, como o pelotão que marcha sem raciocinar o porquê, mas como a multiplicidade de individualidades que se confronta, se questiona e se reconhece em sua multiplicidade, que também pode trabalhar coletivamente, que também pode criar e projetar soluções a partir de várias cabeças que pensam, de pontos de vista distintos, de maneiras diferentes, os mesmos problemas e dúvidas.

É a constatação de que a cooperação e a comunhão é possível, mantendo as diferenças e a multiplicidade. Possível justamente pelas diferenças, que possibilitam com que várias cabeças cheguem a alternativas melhores, mais eficientes e mais complexas e completas para questões também complexas. Questões que atingem a todos. E há o ato de *estar* em cena, com o prazer, a adrenalina e a sensação de plenitude que todo ator já experimentou e que o espectador, muitas vezes, nem imaginava existir até o momento em que decide entrar em cena.

Estar participando de corpo inteiro da cena, se abrindo, se expondo a outros olhos e ouvidos, vencendo seu medo de se expor ou de um suposto ridículo, provoca uma real condição de empoderamento. Não apenas um empoderamento social, mas um confronto com a autoimagem, um reforço na confiança em si mesmo.

Possibilitar o momento em que um espectador levanta da sua cadeira e entra em cena não é uma coisa simples. É necessária uma dramaturgia e o constante diálogo da obra com o público.

A dramaturgia do teatro-fórum é bastante específica. As perguntas devem ser claras, a situação deve ser um problema real para a plateia, importante de ser debatido, uma questão urgente, de solução necessária. Sempre há a exposição do jogo de forças, da falha trágica cometida pelo protagonista. A trama se interrompe e cabe aos espect-atores, junto com os atores, experimentar opções para o problema.

Experimentar e refletir sobre as alternativas, experimentando-as na ação, no jogo cênico, onde as consequências possíveis de suas ações também possam ser vividas através da experiência, na ação, das várias alternativas pensadas pelas diferentes pessoas presentes. Um estudo experimental de ações de libertação, ensaio entre amigos para fortalecer o cidadão numa situação adversa real.

Não é qualquer dramaturgia que consegue isso. E exigi-lo de toda e qualquer dramaturgia também seria limitar os horizontes da arte.

A potência do fórum é o diálogo, executado na ação e na reflexão sobre esta ação. Fazer fórum exige uma ciência para lidar com as questões e o desenvolvimento de uma sensibilidade para lidar com o outro, com o diferente, com a oposição à nossa opinião. É o processo do diálogo, tão difícil.

O momento posterior ao aplauso, aquele em que a história chega ao fim, dá início a um novo momento, tão potente quanto o anterior, mas muito diferente. Um momento de uma outra comunhão com as pessoas que estão na plateia. Um momento de criação coletiva, onde a plateia e os atores se unem na investigação do mundo e do tempo presente. “(...) o Teatro do Oprimido é um espelho onde podemos penetrar e modificar nossa imagem” (BOAL, 2002, p.42).

Bertolt Brecht

O dramaturgo alemão Bertolt Brecht teve importância capital no pensamento sobre o teatro e a função social da arte. As propostas do teatro épico brechtiano, avançam na dimensão de uma recepção ativa do espectador com relação à obra, exigindo que ele se articule para que a obra lhe faça sentido.

Brecht é um dos principais formuladores da ideia da arte como processo de conhecimento, processo de reflexão sobre a vida e sobre o mundo. Reflexão necessária para a mudança do mundo. Pois, partindo da noção de que é só através do conhecimento sobre este mundo que se pode transformá-lo, Brecht propõe o teatro como uma atividade

científica, capaz de desenvolver ferramentas e raciocínios capazes de analisar a realidade das relações sociais e projetar uma perspectiva de um nova realidade.

Segundo Flávio Desgranges,

> [com o teatro épico] o teatro passava a solicitar uma atuação efetiva do espectador, evidenciando para este que sem o cumprimento do ato produtivo, interpretativo que lhe cabe, o fato artístico não se completa. Se essa atividade do espectador pode ser considerada como algo presente em toda criação teatral, algo que pode ser considerado como inerente ao próprio fenômeno teatral, com o advento do teatro moderno a atitude do receptor tornava-se explicitada, pois a participação criativa da plateia passava a ser uma exigência formulada na própria concepção do discurso cênico" (DESGRANGES, 2006, p.4)

Sua proposição da peça didática, na década de 1920, antes, portanto, do amadurecimento das propostas de teatro épico que o tornaram mais conhecido, é uma avançada proposição de aprendizado e arrojamento da função social da arte.

Na peça didática, todos os envolvidos, atores e espectadores, se colocam como aprendizes que se debruçam sobre as questões propostas na obra, com o intuito de transformá-las e intervir na realidade. Augusto Boal, décadas depois, foi profundamente influenciado e, ao nosso ver, concretizou em parte estas proposições com suas pesquisas e ações do Teatro do Oprimido.

Bertolt Brecht procura fazer do teatro uma ciência, onde se possa aprender sobre a sociedade, sobre o convívio, a dominação, a economia, a linguagem. Seu processo dialético com a plateia é um processo de reflexão complexo e multifacetado. O ator deve ter espaço e mostrar também sua opinião, sua crítica às questões do texto. É preciso ter um distanciamento e estranhar as coisas, o mundo, as relações, a história. Nada deve ser considerado natural. O corriqueiro deve saltar aos olhos como se o enxergássemos pela primeira vez. Devemos ter disposição para analisar e tomar conclusões próprias, duvidar sempre. Para compreender o olhar brechtiano, "é preciso ter espírito de porco", diria a profa. Iná Camargo Costa[51]. Ou seja, questionar toda verdade enunciada *a priori.* Questionar a produção da verdade. Interrogar o mundo e as coisas, com inquietude, inconformismo, curiosidade. E nunca perder a perspectiva de emancipação.

[51] Palestra "Brecht e o Teatro Épico" no ciclo "Diálogos com Brecht" realizado no Teatro Fábrica em 2004

Jerzy Grotowski

O diretor polonês Grotowski (1933-1999) percebe a potência da cultura como prática humana definidora, ontológica. E permite-se realizar experiências práticas com os limites do ser humano e suas determinações histórico-temporais, buscando, para além dos condicionamentos cotidianos e dos limites impostos por uma vida social restritiva, uma experiência humana que revele o ator e o espectador em sua plenitude.

Grotowski busca a teatralidade nas raízes de experiências atávicas da própria humanidade, ainda presentes em camadas profundas do corpo. Para isto, propõe procedimentos desconstrutivos dos condicionamentos cotidianos. Como homem de seu tempo, Grotowski situa a função da arte como alargadora das possibilidades da liberdade humana.

> Não é para fazer discursos que trabalho, mas para alargar a ilha de liberdade que tenho; minha obrigação não é fazer declarações políticas, mas fazer buracos no muro. As coisas que foram proibidas devem ser permitidas depois de mim; as portas que foram duplamente fechadas devem ser abertas; tenho que resolver o problema da liberdade e da tirania através de medidas práticas; quer dizer que minha atividade deve deixar rastros, exemplos de liberdade. (GROTOWSKI, 1992, p. 69, tradução nossa)

A rebelião seria uma das principais funções da arte e sua razão de existir, a ampliação dos horizontes relacionais do ser humano em seu tempo histórico e espaço geográfico. O existir está permeado pela necessidade de um movimento que incentive o reequilíbrio das carências.

> Toda a vida é um complexo fenômeno de reequilíbrio. Não se trata ter uma imagem conceitual disto, mas de perguntar-se: esta vida que estão vivendo (lhes) basta? Estão felizes com ela? Estão satisfeitos com a vida que lhes rodeia? A arte ou a cultura ou a religião (no sentido das fontes vivas, não no sentido de igrejas, frequentemente o oposto), tudo isto é uma maneira de não estar satisfeito. Não, esta vida não é suficiente. Então fazemos algo, propomos algo, cumprimos algo que é a resposta a esta carência. Não se trata da carência na imagem na sociedade, mas da carência na maneira de viver a vida. (GROTOWSKI, 1992, p.70, tradução nossa)

Uma rebelião concretizada pela ação, pela concretização de atos significativos, atos que são realizados com maestria e paixão, atos que fazem a diferença em um grupo social. ”A arte é profundamente rebelde. Os maus artistas falam de rebelião, mas os verdadeiros artistas fazem a rebelião. Eles respondem à ordem consagrada através de um ato“ (GROTOWSKI, 1992, p.70, tradução nossa).

O ato, porém, deve ser realizado com profundidade, seriedade, clareza. Não se deve ser leviano ou superficial na dedicação à arte. Em Grotowski a arte tem também uma condição de sacrifício, no sentido de ofício sagrado, *sacro ofício*.

> A arte como rebelião é *criar o fato consumado* que empurre os limites impostos pela sociedade ou, nos sistemas tirânicos, impostos pelo poder. Mas não se pode empurrar estes limites se não são críveis. Seu fato consumado é fumaça se não é feito de maneira competente. (GROTOWSKI, 1992, p.70, tradução nossa)

A maestria é atingida pela profundidade com a qual o artífice de teatro se dedica aos procedimentos a que se propõe.

> Não é a boa vontade que vai salvar o trabalho, é a maestria. Evidentemente, quando existe a maestria, surge a questão do coração. O coração sem a maestria, é merda. Quando há a maestria, devemos enfrentar o coração e o espírito. (GROTOWSKI, 1992, p.71, tradução nossa)

Em Grotowski, o teatro é uma fonte para aprendermos sobre nossa ancestralidade, sobre os primeiros ritos humanos, sobre as origens da catarse. A memória está no corpo. A memória *é* o corpo e atinge-se pela ação.

> Percebi que o espetáculo levava à consciência mais do que ser o produto da consciência. Desde 1960, enfatizei a metodologia. Por meio da experimentação pratica procurei responder às perguntas com as quais tinha começado: O que é o teatro? O que o torna único? (GROTOWSKI, 2007, p. 107)

Grotowski propõe o teatro como forma de conhecimento, para além de suas convenções formais. O teatro como forma de exploração da vida e das possibilidades de relacionamento humano, ampliando ao infinito a gama de relações entre o ator e o espectador, como forma de conhecer o que há por trás da formação da sociedade, os subterrâneos das pulsões humanas. E isto inclui a ampliação das possibilidades formais e espaço-temporais do ato teatral.

> Porquanto o teatro se expanda e desfrute de seus recursos mecânicos, no plano tecnológico permanecerá, de qualquer forma, inferior ao cinema e à televisão. Por isso proponho a pobreza no teatro. Nós renunciamos à implantação palco-sala: para cada espetáculo. é projetado um espaço novo para os atores e os espectadores. Assim são possíveis infinitas variações da relação ator-espectador. (GROTOWSKI, 2007, p.108)

O diretor polonês exemplifica e explica essas possibilidades de relação:

> Os atores podem atuar entre os espectadores, em contato direto com os espectadores e outorgando-lhes um papel passivo no drama (vide os nossos

> espetáculos: *Caim* de Byron e *Sakuntala* de Kalidasa). Ou os atores podem construir estruturas entre os espectadores e dessa maneira englobá-los na arquitetura da ação. sujeitando-os a um sentido de opressão e congestão e limitação do espaço *(Akropolis* de Wyspiaríski). Ou os atores podem atuar entre os espectadores e ignorá-los, transpassando-os com o olhar. Os espectadores podem ser separados dos atores: por exemplo, por um tapume alto, do qual sobressaem somente suas cabeças (O *Príncipe Constante,* segundo Calderón); dessa perspectiva radicalmente inclinada, olham os atores embaixo como se olhassem alguns animais em um cercado, ou como estudantes de medicina que observam uma operação (também esse olhar distanciado, do alto para baixo, dá à ação um sentido de transgressão moral). Ou toda a sala é usada como um lugar concreto: "a última cena" de Fausto no refeitório de um monastério, onde Fausto entretém os 109 espectadores - que são hóspedes de um banquete barroco servido sobre enormes mesas - oferecendo episódios da sua vida. A eliminação da dicotomia palco-sala não é o mais importante; cria simplesmente uma situação nua de laboratório, uma área adequada para a pesquisa. A preocupação essencial é encontrar a justa relação espectador/ator para cada tipo de espetáculo e dar corpo à decisão na disposição física. (GROTOWSKI, 2007, p.108-9)

Para Grotowski, o teatro é uma enorme aventura de vida, condicionando o modo de pensar, de ver a gente, de olhar a vida.

Grotowski busca e sustenta que há uma estrutura ancestral a que se pode chegar através da prática das artes cênicas, da dança, do teatro. Uma estrutura de gestos, movimentos, sons, que atravessa a experiência humana desde tempos muito remotos, a que se pode chegar através da maestria, da prática concentrada e precisa com os instrumentos da expressão .

Antonin Artaud

O ator, poeta, dramaturgo, diretor e escritor francês Antonin Artaud (1896 - 1948) deu uma outra dimensão à importância do ato teatral. Sua vida foi uma performance, no sentido e na importância que ele dava à performance do ator, como algo fundamental, que trespassa o corpo físico do ator e do espectador atingindo seu corpo emocional mais profundo, e transformando-o visceralmente.

Não é o que chamaríamos de um encenador pedagogo, mas sua existência e seu desempenho cênico são um esforço sobre-humano de demonstrar a potência da arte cênica, como processo de conhecimento e transformação da vida humana, em todas as instâncias.

A intensidade com que Artaud mergulhou na busca de sua interioridade, a violência de suas palavras e de sua entrega cênica confundem-se com um mergulho artístico sem volta nos mistérios da existência, na dor e no prazer decorrentes de um salto sem paraquedas. Incompreendido, encarcerado em asilos de loucos, fez do seu sofrimento uma passagem de ida sem volta ao inferno dos seus fantasmas mais terríveis, vivendo o gozo de soltá-los à luz do dia no meio da multidão. Visionário, louco, demente, doente, gênio. Os que o conheceram e privaram de sua convivência, coincidem na descrição da intensidade de sua atuação, no impressionante magnetismo de sua presença cênica, na sua convicção cênica quase fanática.

Em seu provocativo texto "O Teatro e a Peste"– como, aliás, toda a sua obra e sua atuação artística - acusa a capacidade intrínseca da arte teatral de alterar as estruturas psicofísicas humanas:

> Santo Agostinho em *A Cidade de Deus* acusa essa semelhança de ação entre a peste que mata sem destruir órgãos e o teatro que, sem matar, provoca no espírito não apenas de um indivíduo, mas de um povo, as mais misteriosas alterações.(ARTAUD,1984, p. 24)

Artaud nos aponta que a arte cênica pode expandir os horizontes humanos através da expansão de sua própria realidade psicofísica. Atuar é como um portal para uma autodescoberta e uma autoexploração, e a possibilidade de tocar o próximo com experiências únicas, potentes e devastadoras.

5. A EXPERIÊNCIA DO TEATRO

O movimento teatral de grupos se fortaleceu e se dinamizou nos últimos 50 anos, com ocorrências de grande profundidade e alcance, com grupos como o Teatro Oficina, Engenho Teatral, Grupo Galpão, Terreira da Tribo, Teatro União e Olho Vivo, entre muitos outros que abriram caminhos de pesquisa inusitados e surpreendentes, muito além da cultura hegemônica, da cultura de massas ou da cultura popular, abrangendo porém e até ultrapassando estas três instancias da atividade cultural: o popular, a cultura de massas e o discurso hegemônico.

Tomando a cultura como o objeto, o ambiente e o espaço com o qual nos relacionamos, nos formamos e nos reinventamos, os modos de conhecer o mundo propostos e pesquisados pelos grupos do movimento teatral formam uma rica e diversa variedade de experiências possíveis, configurando um delicado, complexo e multifacetado espaço de reflexão, aprendizagem e vivência, uma paisagem com múltiplas formas de apreender o mundo: múltiplas *epistemologia*s.

Neste capítulo, apontaremos brevemente algumas práticas de grupos de teatro na Cidade de São Paulo, experiências teatrais que se concretizaram na nossa presença e, às vezes, com a nossa contribuição. Trata-se de uma observação participativa da realidade concreta de um tempo e espaço, entre 1983 e 2021 na cidade de São Paulo.

Estas práticas tiveram sua potência multiplicada a partir da década de 2000 por um substantivo e consequente programa público – o Programa Municipal de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo - , proposto e construído pelos próprios fazedores de teatro, e conquistado politicamente junto ao poder público. Trata-se de um investimento em pesquisa artística, que desde 2002 possibilitou que os grupos teatrais que de alguma maneira atuam profissionalmente – que na cidade de São Paulo são mais de mil[52] - aprofundassem sua prática, sua reflexão e sua pedagogia teatral.

Milton Santos (2006) propõe que os espaços humanos sejam pensados como redes de formas-conteúdo. Locais onde se lê a historia das culturas e das "técnicas" criadas e praticadas para a consecução das mais variadas atividades humanas. Para o pensador

[52] Somente a Cooperativa Paulista de Teatro, que representa uma parte da produção teatral paulistana, tem em 2021 cerca de 800 grupos ativos registrados.

brasileiro, a “técnica” é o termo que define as formas, o saber e as práticas que o engenho humano desenvolveu para por em movimento a produção da vida no decorrer da história.

> Como os fatos humanos do espaço estudado se justificam? E, sobretudo, por que conjunto de técnicas de produção (técnicas de exploração da natureza, técnicas de subsistência, técnicas da matéria) e de enquadramento (técnicas das relações entre os homens, técnicas de organização do espaço): a existência do mais pequeno grupo exige regras do jogo, técnicas de enquadramento. Essa soma de ligações e de técnicas é a civilização. Em suma, todo grupo humano é sustentado por técnicas que fazem de seus membros seres 'civilizados'. E não existem 'selvagens'" (P.Gourou[53], 1973, p. 10 apud SANTOS, 2016, p. 19)

A atividade dos grupos de teatro escreveu uma parte da história da cultura na cidade, através de suas ações, onde criaram relações e estruturas físicas e virtuais, relacionais e simbólicas, geográficas e arquitetônicas. Os grupos propuseram relações, olhares e pesquisas que modificaram a paisagem intelectual, política e física, deixando impressos na cidade e na memória os traços de sua passagem.

> Na realidade, toda técnica é história embutida. Através dos objetos, a técnica é história no momento da sua criação e no de sua instalação e revela o encontro, em cada lugar, das condições históricas (econômicas, socioculturais, políticas, geográficas), que permitiram a chegada desses objetos e presidiram à sua operação. A técnica é tempo congelado e revela uma história (SANTOS, 2006, p. 29).

De uma certa maneira, o teatro criou sua própria rede técnica, ocupando alguns espaços da cidade, seja como locais de diversão, invenção, encontro, seja como locais de formação, locais não institucionais, ou mesmo locais não localizados fisicamente num espaço, mas virtualmente em redes de relações.

> Em qualquer momento, o ponto de partida é a sociedade humana em processo, isto é, realizando-se. Essa realização se dá sobre uma base material: o espaço e seu uso; o tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas; as ações e suas diversas feições. É por intermédio das técnicas que o homem, no trabalho, realiza essa união entre espaço e tempo. Segundo K. Horning (1992[54], p. 50), toda técnica esconde, de alguma forma, uma teoria do tempo. Nos já vimos, também, que a técnica pode ser fundamento de uma teoria do espaço.(SANTOS, 2016, p.33)

[53] GOUROU, Pierre. *Pour une géographie humaine.* Paris, Flammarion, 1973

[54] HORNING, Karl.H. “Le Temps de la technique et le quotidien du temps”. In: GRAS, A.;JOERGES, B. & SCARDIGH, V. *Sociologie des techniques et vie quotidienne.* Paris, l’Harmattan, 1992

As redes de interação proporcionadas pela atividade artística e pedagógica destes grupos traçou novas perspectivas na qualidade da própria interação humana, na relação com o saber, com o que saber, como saber, porque saber.

> O trabalho realizado em cada época supõe um conjunto historicamente determinado de técnicas. Segundo uma frase muito frequentemente citada de Marx[55], "o que distingue as épocas económicas umas das outras, não é o que se faz, mas como se faz, com que instrumentos de trabalho" (SANTOS, 2016, p.34).

Os grupos de São Paulo e suas pedagogias

O fazer teatral na cidade de São Paulo e no Brasil contemporâneo, face às questões estruturais da prática da arte profissional, tem se organizado fortemente através dos grupos, coletivos teatrais que se organizam de forma horizontal e se propõem a um trabalho de pesquisa artística continuada.

Os grupos paulistanos tiveram um incentivo substancial com a criação do Programa Municipal de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo, que, desde 2002, deu um fôlego até então inédito à pesquisa artística, proporcionando, em duas décadas de programa público, processos de pesquisa continuados realizados por grupos.

Os grupos desenvolveram, cada um a seu modo, uma pedagogia, na medida em que dividiam publicamente suas pesquisas através de atividades variadas como oficinas de formação, workshops, cursos, palestras, e principalmente as apresentações dos espetáculos e performances teatrais que ocuparam diferentes espaços e localidades da cidade de São Paulo.

A referida Lei de Fomento, como ficou conhecida, além de servir de modelo para outros programas no Brasil, foi uma das primeiras a discutir a ideia de que o trabalho artístico subsidiado pelo poder público poderia oferecer algum tipo de contrapartida social, orgânica ao próprio trabalho artístico subsidiado.

Questão nunca fechada ou resolvida, a contrapartida social, porém, colocou na mesa o desafio tácito a artistas num país de formação colonial como o Brasil, onde não há um sistema sólido de apoio à cultura, acesso e circulação dos bens culturais com capilaridade na

[55] *Capital,*I, p. 132, edição de M. Harnecker

sociedade, ou mesmo um pensamento consistente sobre a importância da cultura com tradição no poder público e na sociedade.

Este desafio consiste em não apenas criar a obra artística, mas localizá-la na sociedade, achar os meios e caminhos para veiculá-la, demonstrar e questionar sua relevância, cultivar o gosto do público, em suma, criar e demonstrar a própria necessidade da arte na vida social.

Assim, são transferidas aos artistas as questões de como chegar ao público, como circular suas obras, como criar processos de mediação, obrigando os fazedores de teatro a construir suas próprias pontes com a plateia e a cidade. Na dialética de formar o público e ser formado por este, os grupos desenvolvem um pensamento, uma prática artística e de formação que aponta outros caminhos de interação humana, proporcionando encontros possivelmente distintos dos usuais no mundo mercadológico do trabalho alienado e da propriedade privada.

No escopo desta tese, cabe apontar os caminhos emancipatórios abertos pelas pedagogias teatrais do movimento de teatro de grupo paulistano, parte de nossa experiência prática como espectador, ator, aluno, professor, produtor e membro da categoria dos trabalhadores de teatro compartilhando o mesmo tempo histórico e local geográfico com suas redes de influência, informação e interação.

Pinçamos aqui algumas experiências a partir das publicações dos próprios grupos e de nossa vivência direta com os mesmos como espectador/fruidor dos espetáculos, cursos, performances e debates, como artista criador e como gestor e curador por 10 anos de um espaço cultural que abrigou a produção de uma parte destes grupos.

Devemos ressaltar a (óbvia) realidade de que o teatro é uma arte efêmera, que se desvanece no momento de sua execução e se pereniza apenas na memória e na vivência de seus fruidores/criadores. Portanto, o que temos são *rastros* das obras, como os materiais iconográficos e teóricos produzidos pelos grupos, além de nossa própria vivência.

Fazemos um comentário específico com relação ao trabalho destes artistas, referente às epistemologias apontadas pelos grupos, os modos de aprendizado e de conhecimento do mundo abertos através de seu trabalho teatral, recorte convergente ao objeto desta pesquisa.

Não é nossa intenção expor o trabalho de cada grupo, por não ser este o foco desta pesquisa. Além de elencados nas referências bibliográficas, no final do tópico de cada grupo, está o website para maiores informações, quando disponível.

Cientes do risco de realizar apenas um inventário de *press-releases* de um momento e de um movimento cultural, expomos algumas características de cada trabalho, que se relacionam com a criação de epistemologias específicas, geradas a partir da atividade teatral e sua relação com o tempo/espaço onde se situaram e se realizaram. Observação gerada, reiteramos, de nossa experiência. Em outras palavras, um pouco do que aprendemos com os grupos em questão.

Estopô balaio

O coletivo desenvolve um trabalho situado no Jardim Romano, na periferia leste da cidade de São Paulo, absorvendo, respirando e catalogando a sabedoria daqueles habitantes da cidade-dormitório, em grande parte imigrantes do nordeste brasileiro.

A pesquisa do grupo também caminha pela critica da ocupação humana da natureza e suas consequências predatórias, expressa na constatação de uma metrópole que sufoca seus rios e nascentes embaixo do concreto, que acabam transbordando em suas periferias, alagando ruas, vilas e vidas que vivem este sufocamento na sua jornada diária onde dedicam seu tempo finito e precioso de vida para contribuir para a produção incessante e incompletável da multiplicação do capital.

A cidade dos rios invisíveis, espetáculo emblemático do grupo, acontece numa viagem de trem da estação central Braz até o Jardim Romano, na zona leste da cidade, e depois prossegue pelas ruas do bairro, onde os espectadores mergulham no universo poético das casas, quintais, ruas esburacadas com esgoto a céu aberto, onde os habitantes da periferia profunda são protagonistas de suas histórias.

https://coletivoestopobalaio.com.br/

Redimunho

O Grupo Redimunho iniciou seu aprendizado a partir do estudo da obra de João Guimarães Rosa. O primeiro espetáculo, *A Casa*, já indicava uma proposta de imersão do público no jogo cênico através do compartilhamento espacial. A metáfora do sertão como o

universo, o mundo a ser desvendado e descoberto, e que se estende também no autoconhecimento e no mergulho no mundo interior, se desdobrou em sua pesquisa.

Num mergulho forte nas culturas populares do Brasil, o grupo dialoga com o tempo presente utilizando a herança como lente. Seus processos coletivos são sempre extensos e envolvendo um número considerável de atores e colaboradores, numa dialética de aprendizado e compartilhamento de saberes. Seguiram-se outros autores a inspirar o grupo, como Gabriel Gárcia-Márquez e Jorge Amado, mas sempre costurados pela dramaturgia hábil de seu diretor, que lhe rendeu dois prêmios da Associação Paulista dos Críticos de Arte. https://gruporedimunho.com.br/

Engenho Teatral

O engenho teatral emprega em seu modo de produção artística o aprendizado com o público, ao melhor estilo freireano. Em sua ação questionadora do circuito cultural e teatral, oferecendo uma alternativa concreta de acesso ao teatro a classes menos favorecidas e não alfabetizadas no circuito convencional, vai ao encontro do grande público trabalhador proletário com seus próprios meios de comunicação e interação, aprendendo com esta prática e construindo sua linguagem e investigação teatral a partir dela.

Em um teatro desmontável projetado e construído pelo próprio grupo, o Engenho encara a tarefa de conquistar o público como ponte para o trabalho e a reflexão artística.

> Prá encurtar a conversa: levando em conta experiências históricas anteriores, o Engenho resolveu buscar público; o Engenho resolveu buscar o público ausente no centro; partir para o encontro com essa enorme cidade desconhecida; abandonar o centro e desenvolver seu trabalho ali, onde a população mora e o teatro não chega; buscar o contato direto, sem a dependência de uma mídia que ele não pode controlar. Optou por não depender de teatros, programadores e locais de ensaio fora de seu controle, com horários, temporadas e propostas definidos por terceiros. Recusou-se a criar e trabalhar para outras instituições que não o seu público e as suas convicções e identidade.
>
> Seria possível ter público de forma consistente, contínua? Seria possível atingir esse público? E isso exigiria um outro teatro, outras linguagens impensáveis e inadequadas no circuito tradicional? Seria possível manter um espaço próprio, tecnicamente adequado, base fundamental para um trabalho consequente?
>
> O Engenho Teatral é apenas uma resposta em permanente construção a essas questões. Não pode mudar ou resolver os problemas do teatro e do circuito tradicional. Pode, sim, vivenciar uma outra experiência, uma outra

> prática, um outro circuito, outro público, outra cidade, outra organização, outras linguagens, outro teatro. (website do grupo)

https://engenhoteatral.wixsite.com/engenhoteatral

Ocamorana

A pedagogia teatral da cia. Ocamorana se manifesta em sua pesquisa de dramaturgia, revolvendo a história *a contrapelo*, na acepção benjaminiana. A partir de documentos, destacam momentos históricos distintos e significativos e produzem mergulhos verticais em longos processos de estudo e improvisação teatral destes momentos, para produzirem o texto final e um debate aprofundado sobre o tema, com ciclos de palestras abertos, ciclos de estudos e apresentação dos espetáculos para plateias de escolas públicas.

Entre os momentos visitados em seus espetáculos, estão a invasão holandesa no nordeste brasileiro, a Revolução dos Cravos e a Revolução de 1924 em São Paulo.

www.ocamorana.com.br

Companhia do Latão

Com um teatro épico de primeira ordem, a Companhia do Latão, aprofunda uma epistemologia baseada na análise dialética da sociedade e investigou a tessitura das relações sociais em diferentes situações, em montagens que se tornaram históricas.

Segundo Iná Camargo Costa,

> [com a Cia do Latão] teve início o exame da vida nacional segundo os recortes determinados por uma reflexão dialética aliada a um trabalho baseado na produção coletiva dos materiais mais tarde traduzidos em dramaturgia.
>
> A investigação cênica e literária desenvolvida pelo grupo trata de aspectos essenciais da nossa sociabilidade e da nossa herança social e cultural, com destaque evidente para o teatro, abordando as formas de dominação e exploração do país e do trabalho: nos tempos coloniais (*Auto dos bons tratos*, 2002); durante o segundo império (*O nome do sujeito*); nos tempos de capital financeirizado (*A comédia do trabalho*, 2000); e de industrialização radical da vida, inclusive da imaginação (*O mercado do gozo*, 2003). Tais preocupações necessariamente envolvem a avaliação e a exposição crítica das formas pelas quais a nossa história tem sido pensada e configurada na teoria e na arte (*Equívocos colecionados*, exercício de 2004, põe esse aspecto em plano formal, e a peça *Visões siamesas*, do mesmo ano, explora o tema em chave que inclui técnicas brechtianas e estratégias literárias de Machado de Assis).(Verbete da enciclopédia latino-americana

por Iná Camargo Costa, Ed.Boitempo, 2006, disponível em http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/l/latao-companhia-do)
https://www.facebook.com/Companhiadolatao/

Gto Garoa

O GTO Garoa foi criado com o objetivo de realizar espetáculos e formações em Teatro do Oprimido. A partir deste início, numa oficina de teatro em 2010 realizada no Teatro Coletivo, se aprofundou em questões sociais urgentes, realizando espetáculos de teatro-fórum em várias cidades e regiões do Brasil. Absorvendo a metodologia do teatro-fórum de Augusto Boal, um de seus trabalhos foi um corajoso exercício de enfrentamento da violência policial brasileira e dos extermínios sumários de jovens periféricos com o espetáculo *Torquemada 17 balas*, que aproximava a prática de tortura pelos órgãos de estado na ditadura militar e as execuções sumárias nas periferias das cidades brasileiras.

Com suporte do Ministério da Justiça, promoveu debates encenados/teatralizados/sociodramatizados com diversos segmentos da população, inclusive agentes de segurança pública, num esforço de aprendizado coletivo a partir de uma chaga viva da sociedade, debatendo, discutindo e pesquisando alternativas juntamente com os agentes sociais protagonistas do problema.

Construiu também um trabalho significativo em um projeto que estimulava a formação de grêmios em escolas de ensino fundamental 2 da prefeitura de São Paulo, trazendo as questões dos jovens à tona numa discussão tensa e apaixonada de seu cotidiano.

https://gtodagaroa.wordpress.com/

CTO Rio

O grupo criado por Augusto Boal em sua volta ao Brasil após o exílio é na verdade um coletivo de multiplicadores, chamados de coringas pela terminologia do TO. A partir de suas oficinas realizadas na cidade do Rio de Janeiro e em outras cidades do Brasil, geraram e formaram grupos que praticam o TO em diversas instâncias: no sistema prisional, na rede de assistência psicossocial e manicomial, nas escolas, nos sindicatos, nas comunidades de baixa renda, nas favelas.

Seu legado é imenso e variado, demonstrando como o teatro pode ser utilizado também como arma de ativismo político. Nos anos em que Boal foi vereador no Rio de

Janeiro, criou uma modalidade de Teatro Fórum denominada Teatro Legislativo, onde as questões discutidas nas sessões de fórum eram transformadas em projetos de lei, que são apresentadas aos órgãos legislativos do país. Só no Rio de Janeiro, 19 leis foram aprovadas a partir de sessões de teatro legislativo, inclusive o primeiro programa oficial de proteção à testemunha no país.

Seu trabalho consiste em ouvir as questões apresentadas pelos mais variados públicos, discuti-las e aprofundá-las através do teatro. Encontrar alternativas para estas questões, geralmente problemas relacionados à opressão social em suas mais variadas formas, experimentá-las cenicamente, como um laboratório de práticas sociais, e criar procedimentos artísticos para que a discussão atinja a sociedade.

Uma das premissas do CTO é a multiplicação, a transmissão do aprendizado e do conhecimento. Vários grupos se formaram a partir de suas oficinas e projetos, e as consequências deste trabalho foram a geração de mais pessoas estimuladas a praticar o teatro, e especificamente o teatro do oprimido.

http://www.ctorio.org.br/home/

Cia. São Jorge de Variedades

A Cia. São Jorge parte das múltiplas referências do trabalho do ator para abordar cada obra de acordo com suas necessidades e demandas específicas, “com uma grande sede pelas manifestações da cultura popular brasileira.” (website da Cia). É, portanto, o trabalho do ator que determina a maneira de conhecer, construir e abordar as obras, para discutir eticamente a contemporaneidade em sua diversidade e seus paradoxos. Seus espetáculos e processos de pesquisa buscam a integração da obra artística com a realidade presente do público, convidando este a uma celebração da comunidade e da vida em comum.

http://ciasaojorge.com/

Cia Nova Dança 4

Introdutora da técnica do Contato Improvisação no Brasil, a companhia se destaca pela excelência de sua interação entre os integrantes do grupo e entre os artistas e o público. Pesquisadores da sensibilidade humana, levaram ao extremo em seus espetáculos,

performances e atividades de ensino as possibilidades que uma escuta corporal e presencial refinada do outro, a apuração das sensibilidades várias do ser humano, proporcionando situações de comunicação quase inacreditáveis, onde a sintonia entre os envolvidos atinge graus excepcionais de alcance e profundidade, em momentos e performances de rara beleza, demonstrando a força da comunicação e da interação, a criação conjunta como um principio, uma meta, um investimento na coletividade, quase como um laboratório social através do corpo.

https://novadanca4.wordpress.com/

Cia. Fábrica São Paulo

A Cia. Fábrica São Paulo tem sua pesquisa centrada em como o ator e o público se relacionam com o espaço e como este espaço pode significar e transformar o ser. Criada com o objetivo de realizar um espetáculo numa fábrica abandonada, sua busca trilhou vários caminhos de conhecimento. “O ator foi constituído para atuar fora dos palcos e as cenas para ocuparem construções arquitetônicas. Esse desejo deu nome ao grupo” (website do grupo). Os caminhos trilhados passam pelo conhecimento do corpo, pelo conhecimento da psique, pelo conhecimento social.

https://www.ciafabricasaopaulo.com/

Cia. De Teatro Balagan

A cia. Balagan busca no trabalho teatral, uma transcendência para além da vida cotidiana, explorando os mistérios, incertezas e interrogações da vida através da ótica e da interlocução com várias matrizes culturais, desde a Grécia arcaica e clássica, a mitologia, a grande literatura brasileira, a tradição dos bufões, as culturas indígenas.

O trabalho do grupo se conecta fortemente com as culturas dos povos originários do Brasil, suas maneiras de ser e saber.

Sua pesquisa artística conta com o estudo aprofundado da biomecânica e das propostas estéticas de Meierhold, tendo mantido grupos de estudo e treinamento das variadas áreas da expressão do ator: corpo, voz, dramaturgia, o estudo do espaço.

Segundo uma afirmação da atriz Beatriz Sayad, a condução do trabalho do ator na Balagan se define “a partir de princípios desestabilizadores: um olhar que acompanha o ator,

mas que o surpreende e, quando este parece ter encontrado a solução, algo o impele a mudar" (SANTOS, 2014, s.n.).

A companhia tem uma reflexão e uma prática sobre o espectador como artífice do espetáculo, e projetos sobre a formação do olhar para o espectador:

> O filósofo nos lança a pergunta: Na medida em que eu crio, não crio também a mim mesmo? A arte não teria, para o indivíduo, uma dimensão de criação de si próprio? Amplia-se o horizonte de variação onde as diferenças criam realidades realmente inéditas. Realidades insubstituíveis, irrepresentáveis. (Trecho da publicação criada pela companhia como suporte para atividades didáticas, website do grupo)

http://www.ciateatrobalagan.com.br/

Te-Ato Oficina Uzyna Uzona

O Te-ato Oficina, além de ser um marco na história do Brasil e um dos grupos mais singulares do planeta, aponta uma epistemologia e uma pedagogia teatral avançadíssima em seus mais de 60 anos de existência.

A proposta de significar a plateia como um coro de atuadores, que interage, participa, cria e se desdobra na cena, recupera a antiga dimensão ritual do teatro, além de proporcionar aos espectadores que vão a suas encenações a experiência eletrizante de participar e se sentir vivo e renascido num ritual coletivo de afirmação da vida e da existência social.

Participar como espectador da plateia do Oficina é uma experiência única e inesquecível, que encoraja a todos acreditar e seguir em frente em seus desejos e aspirações, mostra que a capacidade humana de projetar e vivenciar cenários e projetos é concreta e pode ser tornada real a partir da própria ação e da ação poética no mundo.

https://teatroficina.com/

Corpocidade/Uso

O projeto Corpocidade é uma experiência muito singular. Uma peça onde a cidade e seus habitantes são as personagens, sem que ninguém saiba que está acontecendo uma peça, apenas os seis atores e os seis espectadores que os seguem. Os atores não protagonizam nada, apenas conduzem os espectadores (cada espectador com seu ator/guia) pelas ruas, prédios, pelos diversos tipos de estabelecimentos comerciais de um quarteirão

do centro da cidade, espaços inusitados, outros comuns. A sensação de olhar com olhos novos a mesma realidade que compartilhamos cotidianamente é nítida e inebriante. Em determinados momentos, os atores “suspendem”: imobilizam-se como se congelassem aquele momento do cotidiano, dilatando seus sentidos e chamando a atenção dos transeuntes para o movimento ciclotímico em que estão inseridos, como que chamando-os a pensar e sentir seu próprio lugar no mundo, no mecanismo caótico e contínuo do cotidiano da metrópole, suas ações e papeis no espaço social.

(grupo sem website)

Muitas outras experiências poderiam ser elencadas aqui. Muitas ficaram de fora. Não era nossa intenção esgotar nossa experiência, mas exemplificar como o teatro pode ser uma forma e um objeto de conhecimento e como isto se concretiza na vida de uma pessoa.

Porém, vale a pena a citação de coletivos que contribuíram com certeza nos últimos 20 anos com o fazer teatral como forma de conhecimento:

Cia. Antropofágica

Brava Companhia

Grupo XIX

Teatro de Narradores

Opovoempé

Pessoal do Faroeste

Vertigem

Fraternal

Paideia

Cia. Humbalada

Cia. Elevador de Teatro Panorâmico

Teatro do incêndio

Teatro Ágora

Os Satyros

Truks

Teatro Ventoforte

Uniao e Olho Vivo

Artemanha

XPTO

Cia. do Feijão

Cia. Estável

Kiwi

Dolores Mecatrônica

Folias D´Arte

Núcleo Bartolomeu de Depoimentos

Grupo TAPA

Grupo Galpão (MG)

Terreira da Tribo (RS)

Clowns de Shakespeare (RN)

Vidas Secas

O experimento Vidas Secas é um espetáculo solo, síntese de 26 anos de trabalho cênico em relação com o sistema educacional. Seu processo, bem como o desenvolvimento destes 26 anos de trabalho, estão expostos em nossa tese de mestrado *UMA JORNADA EM BUSCA DA POPULARIZAÇÃO DO CIRCUITO CULTURAL ATRAVÉS DO ESPAÇO DA ESCOLA* ou *A POSSSIBILIDADE DE UM ATOR EDUCADOR.*[56]

Trata-se de um espetáculo itinerante, a partir da obra homônima de Graciliano Ramos, apresentado em espaços de escolas, utilizando uma dinâmica de Teatro Fórum.

O que nos interessa aqui é a trajetória de debate e reflexão suscitada elo espetáculo junto ao público das escolas, em apresentações realizadas desde sua estreia em 2015.

A partir do relato de Graciliano Ramos da experiência desumanizadora da imigração em virtude da seca na terra, da vida sempre no limite de sua manutenção e existência, a montagem procurou sublinhar algumas situações vividas no romance que têm conexão com a vida urbana contemporânea: a precariedade da existência, a opressão da fome e dos constrangimentos materiais, a condição do trabalhador no mundo do trabalho alienado, a impossibilidade de mobilidade social das classes mais desfavorecidas.

> Longe de se circunscrever como um embate localizado, a luta do sertanejo contra o meio, em condições de grande precariedade, reverbera em cada um como a luta da própria vida contra as adversidades de um mundo hostil,

[56] disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-21032017-105427/pt-br.php

> com suas peculiaridades e intensidades distintas em cada trajetória individual. (AUDI, 2016, p.81)

O passo para a construção e realização da dinâmica de teatro fórum partiu destas conexões. A partir da identificação e do paralelismo com a situação exposta no romance, foram selecionadas ações que interrogam a plateia sobre sua própria vida e condição. O principal ponto levantado no fórum durante estes 5 anos de apresentações foi a questão do abuso de autoridade, tortura e violência policial expostas no capitulo 3 da obra.

No capítulo em questão, o sertanejo Fabiano, após perder suas economias no jogo, é preso injustamente e torturado pela polícia local, evento desencadeado pela arrogância e presunção do soldado da polícia, chamado por Graciliano como Soldado Amarelo.

Adiante, no Capítulo 11 da obra, Fabiano reencontra o Soldado Amarelo perdido no meio da caatinga, enquanto desbasta espinheiros com um facão. A situação agora tem uma inversão de papéis de poder: o soldado perdido, sozinho, sem o regimento que lhe garante superioridade encontra-se em um ambiente onde Fabiano está à vontade.

Como uma espécie de posfácio do espetáculo, fazemos a cena do Soldado Amarelo do Capítulo 11, não apresentada anteriormente na peça. Uma cena curta, narrativa, que termina numa pergunta.

Fabiano encontra acidentalmente o Soldado Amarelo perdido no meio do mato. Vem-lhe à cabeça todo o tormento do primeiro encontro: a humilhação, a tortura, a prisão injusta, o abuso de poder. Desta vez as condições são inversas: Fabiano está em seu ambiente, com um facão na mão, pois se achava cortando espinheiros. O soldado está sozinho, perdido e amedrontado. Sem testemunhas por perto, Fabiano poderia consumar a vingança, matando-o ali mesmo com um golpe de facão nos miolos. A ideia ronda-lhe a consciência, indo e vindo, num átimo de tempo. Fabiano sofre por não ter iniciativa para a vingança, mas acaba ponderando ser um ato que o aviltaria mais ainda. Mesmo assim, se mortifica por sua submissão. Ao final da cena, acaba cedendo e ensina o caminho ao soldado.

A pergunta é: porque Fabiano não se vingou? Você faria o mesmo? Por trás desta pergunta estão várias outras: como reparar a violência de estado? Como se prevenir do abuso? O assassinato é um caminho legítimo como ação política? Quais as consequências éticas e psicológicas de um assassinato? A garantia da impunidade justifica o crime? É possível fazer justiça? Como reparar a tortura e o abuso do soldado? Uma punição ao

soldado que não fosse a morte não traria represálias ainda piores a Fabiano? É possível punir a tortura e a injustiça perpetradas pelo Estado? Como? A quem serve o estado?

Questões candentes em tempos de impotência da Comissão Nacional da Verdade em punir torturadores, tempos de abusos de toda sorte contra os mais desfavorecidos.

Teatro Fórum em Vidas Secas

O fórum funciona assim: os espectadores levantam alternativas à questão colocada pela peça. São então incentivados pelo coringa a demonstrar suas alternativas em forma de ação, atuando.

Coringa é o nome dado ao papel de mestre de cerimônias do debate. Ele deve estimular as falas da plateia e ao mesmo tempo problematizá-las e contextualizá-las.

Como se trata de um espetáculo solo, neste caso, ao encenar as alternativas, o ator que performa o coringa assume o papel do Soldado Amarelo e improvisa com o espectador, agora transformado em espect-ator, que assume o papel de Fabiano e mostra o que faria estando em sua situação, como enfrentaria o Soldado Amarelo, num possível encontro onde as relações de poder pudessem ser subvertidas.

Após cada intervenção há um pequeno debate, com a intenção de elaborar e refletir sobre a alternativa, suas consequências, as perspectivas abertas com a proposta.

Muitas pessoas fazem a alternativa de matar o soldado. Porém quando confrontadas sobre a efetividade desta ação e mesmo sobre a possibilidade de executá-la, admitem ser apenas a continuidade de um ciclo de violência, e que a ação do assassinato não é algo que seja possível no mundo real sem deixar sequelas psíquicas.

Em algumas alternativas, uma vez que a relação de poder se inverteu, houve espaço para vivenciar, mesmo que de maneira fictícia, o desconforto de ter poder sobre outra pessoa. Alguns alunos são muito eloquentes e articulados, igualando-se em condições com o soldado para demonstrar a igualdade entre as pessoas, num ato de empatia com a luta e o sofrimento do trabalhador, até porque na maioria dos casos, eles se vêem na mesma condição.

Seguem no Anexo 1 alguns trechos de fóruns e trechos dos debates subsequentes realizados em apresentações em diversas escolas públicas de ensino médio, como testemunho de parte desta vivência teatral em diálogo com o espaço da escola pública.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

> O teatro deve modificar o espectador, dando-lhe consciência do mundo em que vive e do movimento desse mundo. O teatro dá ao espectador a consciência da realidade; é ao espectador que cabe modificá-la.
>
> Augusto Boal[57]

Nossas interrogações acerca da arte e da educação nos levaram para além destes dois campos específicos do saber e da atividade humana, e não se direcionam apenas àqueles que praticam e estudam estes campos, artistas e educadores. Pelo contrário, nosso objetivo foi destacar a importância da arte, da educação e do diálogo entre elas para a ampliação dos horizontes do viver, de perspectivas de descoberta e de emancipação.

Não intencionamos encetar aqui um raciocínio fechado numa totalidade do tipo ”como queríamos demonstrar um teorema deduzido a partir de alguns axiomas”. A trajetória de nosso percurso nesta investigação tendeu a nos levar a um encadeamento de enunciados que, entendemos, não se conformam apenas em buscar perguntas fundamentais, mas propõem uma narrativa que constrói possibilidades e aponta movimentos possíveis à emancipação e ampliação dos horizontes de ação do ser humano no mundo.

Assim, arriscamos uma resposta ao problema proposto por este trabalho, ainda que não a única possível. Uma resposta sobre a questão da emancipação, de uma contribuição da arte do teatro para uma educação que vise a emancipação, uma educação emancipadora, sobre a questão da função social da educação e da arte, das funções possíveis dos processos educacionais. Como nossa área de experiência maior na arte é o teatro, utilizamos esta experiência para demonstrar um exemplo dos processos de conhecimento que a arte pode desencadear.

Procuramos mostrar como o teatro serviu e serve como elemento de conhecimento e tomada de consciência a partir da ação, ao emular ações, representá-las, dissecá-las, desconstruí-las e novamente construí-las em novas possibilidades de ação.

[57] 1980, p.22.

Procuramos também verificar como se concretizam, em ação, o aprendizado e o conhecimento através da arte, como se manifestam em espetáculos, aulas, oficinas e outras formas de atividade criativa social. E ainda, como se concretizam em pesquisas, pensamento e aprendizados, como vimos no capítulo 4 com os encenadores pedagogos e no capítulo 5 no cotidiano da produção artística, com a multiplicidade de suas manifestações, e suas consequências.

Em nosso percurso, nos deparamos com as seguintes perguntas: qual a relação entre criar e saber? Qual a relação entre criar e aprender? O que é saber? Ao refletir e pesquisar sobre estas questões, desenvolvemos um raciocínio que costura uma parte do pensamento dedicado à teoria do conhecimento, à educação e à reflexão sobre o significado da emancipação e da liberdade.

Assim, a partir desta narrativa, podemos arrolar algumas considerações.

Retomando um conceito do círculo de Bahktin, temos que *a consciência é sua objetivação,* ou seja, a consciência se materializa nas ações e obras. Nos materiais da expressão podemos nos refletir e este reflexo não é estático. É uma trajetória, uma história singular que não pode ser repetida. É uma experiência. A consciência se materializa, se transforma na experiência única do ser no mundo, na relação com os outros, na relação com o Outro lacaniano (ou seja, o mundo). E através da relação com esta objetivação pode se modificar e se ressignificar. É uma relação especular a que se tem com os objetos e obras que se cria. Através da relação com o reflexo se pode criticá-lo, e refletir sobre este reflexo de maneira distanciada.

A arte, como a ciência, não é apenas objeto do conhecimento, mas *processo* de conhecimento.

Toda inovação, descoberta e aprendizado na história da humanidade passou por processos similares aos da criação artística. Pela experiência com os materiais, pela especulação sobre o que ainda não existe, pela imaginação e prospecção de cenários e universos, por explorar novas regras, por raciocinar “fora da caixa”, inovando contextos e processos de raciocínio, por procurar outros processos de compreensão, gerando situações inéditas. A criação é a base da atividade humana. Toda criação é um processo de conhecimento. O processo de conhecimento se assemelha ao processo criativo.

Pois, retomando as formulações de Lukács, a vida social se caracteriza justamente pela projeção de soluções dos conflitos, questões e necessidades postas pela realidade histórica particular de cada momento histórico.

Para que uma pessoa dê o que tem de melhor ao mundo e a si mesma é necessário ensinar-lhe a poesia desde cedo. A experiência da arte pode acordar e acender a atividade criativa em nossa mente e nosso corpo.

Especialmente porque lida com as ações humanas, suas motivações, suas consequências, e estuda os mecanismos psicológicos que as conformam, o teatro em particular pode ser um veículo potente para a ressignificação de nossa história pessoal e coletiva, ao reescrever nossa narrativa pessoal e projetar nossa narrativa futura. Sua utilização em procedimentos terapêuticos em psicologia a partir do século XX, como o Psicodrama de J.S. Moreno e outras vertentes, indica a concretude desta possibilidade.

Como vimos, atuar é tornar concreto o abstrato. É concretizar a imaginação, tornar real, transformar em ato o discurso. A ação, o ato, pode ser o caminho para a ruptura que abre espaço para novas relações, novos enunciados, novas significações. Falamos do ato significativo, estrutural, o ato que, na arte, como na psicanálise e na vida, tem seu lugar no discurso e modifica o sujeito.

Esta noção de ato está intimamente ligada à noção de experiência exposta neste trabalho. A experiência que permite ao sujeito existir como singularidade, como individualidade, e é sempre singular.

Falamos do ato que percorre os descaminhos do desejo, gerando muitas vezes dor e prazer, um sofrimento e um gozo que, em algumas situações, pode levar a algum tipo de libertação. Ainda extraindo nossas reflexões do campo da psicanálise, não se cura um sintoma: extrai-se dele uma forma que possa passar ao ato. O ato nos cura da cura. Faz o sujeito passar da impotência ao impossível (SAFATLE, 2018).

O campo da experiência é maior que o campo das determinações. O gozo é a potência de indeterminação, a possibilidade de ressignificar o possível, a abertura para o impossível.

Por existir o sofrimento, há a possibilidade de superação.

Entender o processo de delegação do poder, de como o poder funciona da injunção entre gozo e medo é uma das possibilidades.

O capitalismo nos ensina a gozar, domesticando o gozo, alienando-o como forma de adesão à servidão. Porém o gozo pode ser um elemento desestabilizador.

A *expressão em ato* de nosso desejo ressignificado em ação pode ser revolucionária.

Se queremos entender as estruturas do poder, temos que entender como o poder faz a gestão dos desvios, das margens. E é pelas rupturas, pelas negações de um discurso ou realidade presente que podemos possibilitar a liberdade, entendida aqui como forma de emancipação.

A inadaptação pode ser a base para transformações mais profundas. E a arte é a ferramenta (no sentido vigotskiano de instrumento) que pode possibilitar a invenção de outros discursos, outra narrativa, de enunciados supreendentes, de veículo para a *transformação em ato* da inadaptação.

Augusto Boal nos indica a necessidade de criar relações estruturantes que nos dêem consciência e consistência de quem somos e onde estamos e que nos permitam escolhas. Uma educação que trabalhe a arte cênica põe em prática a constatação de que a cooperação e a comunhão são possíveis, mantendo as diferenças e a multiplicidade. Aliás, seria possível justamente pelas diferenças, que possibilitam com que várias cabeças cheguem a alternativas melhores, mais complexas e completas para questões também complexas.

Como apontado no capítulo 3, a prática das artes cênicas nos remete também à essencial importância da corporeidade na arte e na vida, na experiência do conhecimento. Pois, subjacente à experiência da criação, da fruição e da crítica, está a questão da libertação e a colonização do corpo, o corpo como espaço da alienação de si, da alienação do trabalho, do exílio do real pelo exílio do corpo.

O teatro possibilita ao espectador a experiência da consciência das relações, das interações. Falamos da qualidade da experiência, pois o pensamento estético é uma maneira particular de organizar o mundo. A experiência estética nos liberta da autovigilância do tempo presente, nos proporciona o tempo da espera, da maturação, da contemplação, do jogo.

A noção que perpassa este trabalho é a noção da experiência da arte como catalizador e facilitador de experiências significativas e transformadoras no ser. Pois a arte não é apenas o produto acabado, a obra: é o procedimento, a ação. A experiência. A arte é a experiência. Experiência vivida.

Esta tese também aponta para a necessidade de um estreitamento das relações entre teatro e educação e de programas e políticas públicas necessárias para concretizar estas relações através de ações concretas como processos específicos de formação de professores, treinamentos, fomento à produção de conteúdos para realizar estas ações, sejam na forma de oficinas ou espetáculos, e de pensamento e execução de um circuito cultural diretamente ligado à escola pública e às instituições de ensino.

O diálogo da arte com o inconsciente e sua possibilidade de instauração de uma gramática própria do sujeito, ao possibilitar o vislumbre da criação e fruição como processo singular, como a abertura das próprias sendas no caminho da reflexão e da linguagem, talvez possa levar a uma possibilidade real de emancipação e autonomia.

E sua prática no sistema educacional, numa articulação das três instâncias apontadas por Ana Mae Barbosa – criação, fruição e contextualização - pode dar ao ensino uma dimensão libertadora, apoiada na autonomia da prática simbólica e na possibilidade do encontro do ser do desejo com o ser do saber. Essa articulação pode promover rupturas que abram espaço para novas relações, de modificações reais do sujeito em direção à sua emancipação através de novas narrativas.

O teatro tem uma força muito grande de mobilização do ser. Reorganiza nosso senso de eu, constantemente atualizado na relação direta com os outros, com o público, com os parceiros criadores, ao propor e criar através da ação.

O teatro é a arte mais intrinsecamente relacional, e esta característica pode abrir caminhos para uma emancipação dos horizontes vivenciais, na prática de sua criação e fruição.

O trabalho com os recursos expressivos do corpo, a fusão dos vocabulários físico, visual e verbal, as possibilidades do teatro de fundir diversos campos expressivos como as artes do corpo, a improvisação, a literatura, a música, as artes visuais e oferecer um mergulho em nossas significações mais profundas, oferece uma possibilidade de libertação de padrões e limites pré-estabelecidos, ampliando o horizonte do possível.

ANEXO 1

Seguem adiante alguns trechos de fóruns e os debates subsequentes realizados em apresentações em diversas escolas públicas de ensino médio. Não fizemos comentários, pois consideramos que as alternativas e os debates já falam por si.

As alternativas e os debates

E.E. Fausto de Melo, São Bernardo do Campo, apresentação para o ensino médio noturno em 23/05/2018

Vitória*[58], aluna do ensino médio, levanta-se da cadeira para mostrar uma alternativa:

(Soldado amarelo) - Eita, abaixa esse facão.

(Vitória - Fabiano) - Só abaixo se você pedir desculpa.

(Soldado amarelo) (tremendo de medo) - Desculpe, então.

(Vitória - Fabiano) -Não acho que você está sendo sincero.

(Soldado amarelo)- O que você está fazendo com este facão?

(Vitória - Fabiano) - Eu não vou te matar.

(Soldado amarelo)- Assassinato é uma coisa muito feia.

(Vitória - Fabiano) - Eu acho que nenhuma vingança me faria melhor que você.

Palmas.

Debate:

Coringa- Vocês acham que a alternativa proposta pela Vitória avançou no encaminhamento do problema de que estamos falando?

Aluno 1- Sim, o soldado que se sentia superior, quando ele estava no território do outro, ele estava ao inverso, ele viu o que o outro tinha poder sobre ele. E ele teve condição de ver, no lugar em que ele estava, que ele não era melhor do que ninguém, então ele teve que se submeter e pedir desculpas, teve que ter humildade e assumir que ele errou

[58] Os nomes foram trocados para preservar a identidade dos participantes

Coringa.: Quer dizer, ele percebeu que a dor de barriga não bate só nos outros, nele também bate, né?

Menina 1-Ele [o soldado] só pediu desculpas porque não tinha ninguém olhando

Coringa.: Será que no futuro ele vai continuar com a mesma atitude?

Menina 2- Depende...

Mais uma **alternativa**: Guilherme

(Guilherme/Fabiano acua o soldado amarelo com o facão)

(Guilherme/Fabiano)- Só te deixo sair daqui se você prometer que aquilo que aconteceu não se repetirá.

(Soldado amarelo)- Mas o que aconteceu?

(Guilherme/Fabiano)- Você me maltratou, me prendeu, eu sou um homem de família.

(Soldado amarelo)- Se eu te prendi é porque você fez alguma coisa de errado.

(Guilherme/Fabiano)- Você sabe do seu erro, você lembra, você só sai daqui se pedir desculpas e prometer que não vai fazer igual.

(Soldado amarelo)-Quer dizer que você está me ameaçando?

(Guilherme/Fabiano)- É isso mesmo.

(Soldado amarelo)- Então você me desculpe. Me indique o caminho, por favor (ele indica) eu vou me lembrar bem do seu rosto!

Debate:

Aluna 1- ele só prometeu porque ninguém estava olhando. Na cidade pode ser que ele não mantivesse a promessa.

Alternativa : Igor

(Igor-Fabiano mata o soldado com o facão)

Debate:

Aluno 1 - Se a gente igualar os dois, talvez isso acabe.

Aluno 2 - Todas as soluções tem uma problemática que é o pensamento do cara.

Alternativa : Leo

(Leo-Fabiano)- Olha cabra, tu é aquele lá que desceu o cacete em mim.

(Soldado amarelo)- Mas eu sou autoridade.

(Leo-Fabiano)- Quem foi que falou que tu pode?(...) eu sou diferente de você. A única coisa que torna a gente diferente é isso aqui (Mostra o facão. Joga o facão no chão.) Agora a gente é igual.

(Leo-Fabiano) (senta-se na altura do soldado ajoelhado) quem foi que disse que tu é melhor que eu?

(Soldado amarelo)- Mas eu sou autoridade.

(Leo-Fabiano)- Autoridade. Você me protege. Você não abusa de mim. Eu ainda sinto as porradas que tu me deu.

(Soldado amarelo)-Você me perdoa?

(Leo-Fabiano)- Perdoar é pouco. Eu deveria é te ensinar a andar comigo, mostrar o que eu vivi, o que eu sofri nessa luta todo dia (...) A gente é igual.)(...) se tu concorda comigo, se junta comigo. Não é porque você tem isso aqui (mostra o distintivo) que tu é maior do que os outros.

E.E. Fausto de Mello – apresentação para o ensino médio dia 24/08/2018

Alternativa : Beatriz

(Beatriz/Fabiano) Tchau! (sai andando para longe do soldado)

(Soldado amarelo) - É onde é o caminho?

(Beatriz/Fabiano) pra lá. (indica um caminho errado e sai)

Comentário:

Beatriz mostrou como o domínio do ambiente a colocava em posição de vantagem e utilizou esta vantagem para se vingar do soldado.

Alternativa: Felipe

(Felipe corta os dois braços do soldado com o facão)

(Felipe/Fabiano) - Agora vc aprendeu a lição?

(Soldado Amarelo) - Aprendi sim!

Debate:

Coringa: O que a gente viu aqui?

Aluno 1 - O ódio do ser humano.

Aluna 1- Foi a mesma cena que ele fez com o outro.

Coringa : Quer dizer: ele devolveu a tortura que ele sofreu. Vocês acham que esta alternativa solucionou a questão?

Aluna 2 - não, poderia gerar até mais revolta

E.E. Souza Penna – apresentação para ensino médio do período da manhã

Alternativa: Natália

(Natália/Fabiano) - Agora te encontrei (o soldado treme)

(Soldado amarelo) - Eu sou autoridade, tem que me respeitar.

(Natália/Fabiano) - Mas você me machucou.

(Soldado amarelo) - Mas merecia.

(Natália/Fabiano) - Eu quero saber se vc vai se livrar. Vai embora!

(Soldado amarelo) - Onde é o caminho?

(Natália/Fabiano) - Vai pra frente.

(Ela mata o soldado)

Debate:

Coringa: Avançou em alguma coisa alguma das alternativas?

Aluno 1 - Acho que o soldado podia aprender alguma coisa

Aluna 2 - Acho que com o orgulho que ele tinha e com a ignorância dele, jamais iria mudar

Coringa : Vocês concordam com ela?

Aluno 3 - Eu não concordo. Acho que todo mundo é capaz de mudar

Coringa: Quando a gente estiver na frente de um torturador ou de um abusador, como é que a gente vai agir? A personagem do Graciliano Ramos fica num dilema: porque ela não consegue matar, ele fala “eu não vou sujar minha mão”. E ao mesmo tempo ele fica mal, por não conseguir nem se vingar, tem uma coisa ambígua aí.

Coringa: Alguém tem mais alguma alternativa?

Michele: Fazer a linha *botânica*, falar “nossa tem alguém aqui, eu não tô vendo ninguém” e ir embora.

Michele faz a alternativa sem dizer uma palavra, apenas ações: ignora o que o soldado está lhe pedindo, vai saindo e deixa o soldado lá, falando sozinho.

E.E. Souza Penna – apresentação para ensino médio do período da noite

Alternativa : Cristiano

(Soldado amarelo) -Larga esse facão homi.

(Cristiano/Fabiano): Lembra do que tu fez comigo, dessa vez tu vai sair andando, mas vai tomar uma lapada pra ver o que é bom (bate com a chapa do facão no soldado e enfatiza por gestos que não foi com a lâmina) - aí é a questão da índole, o cara não é um assassino (olha pro soldado) já era, já tomou uma e aprendeu.

Debate

Coringa: O que ele fez? Ele não matou o soldado, só machucou.

Aluno 1 – Descontou a neura.

Alternativa : Felipe

(Felipe/Fabiano dá uma lapada no soldado com o facão)

(Felipe/Fabiano) - Sai andando!

(Soldado amarelo)- Não me deixe aqui sozinho não! Eu vou morrer aqui!

(Felipe/Fabiano) -Morra ou se vira

Alternativa: Sérgio

(Sérgio/Fabiano brandindo o facão) Agora você lembrou de mim, de tudo o que você me fez, você quase que estragou a minha família, quase que estragou todo mundo, você fez foi muita coisa, eu poderia acabar com você agora, mas eu vou fazer diferente.

(Soldado amarelo)- O que você vai fazer?

(Sérgio/Fabiano) - Você tá precisando de um caminho, eu vou te dar esse caminho. Você vai usar a sua memória no seu caminho, e vai se lembrar de tudo o que você fez pra mim e pra minha família, você vai ver todo o dinheiro que você vai ter durante a sua vida, não vai apagar todo o mal que você fez pra mim e pra todos os que passaram no seu caminho. E

você vai usar esse dinheiro pra ajudar os outros, pra ajudar a quem precisa, e cada um que você ajudar, vai ser um pouquinho do erro que você fez pra mim e pra todos os que passaram no seu caminho se erguer e evoluir. Eu poderia acabar com você agora.

(Soldado amarelo)- Não faça isso não!

(Sérgio/Fabiano) - Mas no seu caminho, a sua memória vai fazer você evoluir. O dinheiro todo que vc ganhou durante sua vida, vc vai ajudar o próximo pra diminuir tudo o que vc fez

Debate

Aluno 1 - Ele conseguiu expressar o que eu gostaria de fazer.

Aluno 2 - Deu uma lição de moral.

Coringa: talvez alguma coisa [que se passou]marcasse na vida dele?

Aluno 3 - Essa dinâmica foi bem maneira, levou a gente pra dentro do contexto da historia.

Aluno 4 - Eu como pessoa posso falar pra você assim, particularmente: o dinheiro jamais vai substituir a lembrança, então no caminho da minha vida, não importa quantos anos venham, eu sempre vou ter na minha lembrança que eu estudei um dia numa escola chamada Souza pena e eu pude conhecer uma pessoa que faz teatro que se chama Sérgio e que talvez essa lembrança não traga talvez pra outros que vão me ouvir num tempo futuro talvez não venha a trazer exemplos mas a minha memoria vai estar lembrando da sua peça, da sua postura, das suas palavras, pra mim vai servir muito pra a gente evoluir, não só pra todos que estão aqui, porque vc está desprendendo (dispendendo) seu tempo pra nos ensinar. Porque a arte, a cultura, que faz parte da peça, faz parte do teatro, então assim vc ta trazendo cultura pra nós, então o dinheiro jamais vai substituir isso. Jamais. Eu falo por mim como um ser humano. Foi um prazer enorme ter conhecido você

E.E. Fausto de Melo – apresentação para o ensino médio noturno - 2019

Alternativa: Gustavo

(Gustavo /Fabiano) - Eu lembro quando eu estava caído no chão, e você também lembra. Você estava com uma arma e eu estava desarmado (mostra as costas). (Risos) Estão aí até hoje. O que eu devo fazer com você?

(Soldado amarelo)- Eu não tenho nada com isso, me ensina o caminho.

(Gustavo /Fabiano) - Porque eu tenho que te ajudar?

(Soldado amarelo)- No caso, porque eu sou uma autoridade.

(Gustavo /Fabiano) - Você não é autoridade de nada. Sabe porque?

(Soldado amarelo)- Porque?

(Gustavo /Fabiano) - O que tem dentro de você?

(Soldado amarelo)- Tem carne e osso.

(Gustavo /Fabiano) – E o que tem aqui ?(mostra os braços)

(Soldado amarelo)- A mesma coisa.

(Gustavo /Fabiano) - Exatamente. Somos iguais. Mas você não me tratou como igual. Eu podia te fazer sofrer pra sempre (força o soldado a se deitar) Eu vou humilhar você.

(Soldado amarelo) - Me respeite rapaz, que eu sou autoridade.

(Gustavo /Fabiano) - Eu quero que você peça desculpa.

(Soldado amarelo) - Desculpa porque?

(Gustavo /Fabiano) - Pede desculpa pra mim!

(Soldado amarelo) - Ta bom, já que tu ta falando, peço desculpa.

(Gustavo /Fabiano ameaça com o facão) - Dessa vez passa. Mas da próxima eu te mato.

Alternativa : Ricardo

(Soldado amarelo)-Diz aí pra mim, qual o caminho para a cidade?

(Ricardo/Fabiano) -(mostra o facão) Aqui ó.

(Soldado amarelo)- Guarda esse facão aí homi. Não tá vendo que eu sou autoridade?

(Ricardo/Fabiano) - Eu vou fazer com as suas costas a mesma coisa que você fez com a minha.

(Soldado amarelo)- Eu não lembro de você.

(Ricardo/Fabiano) - Você sabe que quem bate esquece mas quem apanha nunca.

(Soldado amarelo) - Que é que tu ta falando, diabo?

(Ricardo/Fabiano)- Foi tu que abusou da autoridade comigo e me bateu todo.

(Soldado amarelo) - Mas eu devia ter alguma razão.

(Ricardo/Fabiano)- Não, você é trouxa mesmo.

(Soldado amarelo) -O que é que tu vai fazer, eu preciso embora daqui.

(Ricardo/Fabiano)- Eu vou te matar.

(Soldado amarelo)- Tu vai me assassinar e vaio ganhar o que com isso?

(Ricardo/Fabiano)- Satisfação.

(Soldado amarelo) - Não é fácil matar alguém não. Depois eu vou ficar perseguindo a tua memória.

(Ricardo/Fabiano) -Ninguém te viu. Não tenho medo de tu não.

(Soldado amarelo)- E como é que a gente resolve isso aqui?

(Ricardo/Fabiano)- Eu te mato e você morre.

(Soldado amarelo)- Dá licença que vou saindo de fininho (sai).

Alternativa : Joana

(Soldado amarelo) - O que é que tu tá fazendo com esse facão ai na mão?

(Joana/Fabiano) - Eu tô fazendo as minhas coisas.

(Soldado amarelo) - Onde é o caminho pra cidade, que eu preciso sair dessa catinga desgramada.

(Joana/Fabiano) - Porque eu deveria te ajudar, se quando eu precisei você não me ajudou?

(Soldado amarelo)- Eu sou autoridade, tu não respeita autoridade não?

(Joana/Fabiano) - Sua vida vale mais do que a minha porque?

(Soldado amarelo)- Eu não sei quanto que ela vale, a minha vale mais, tu é um capiau.

(Joana/Fabiano) - Dá um motivo pra eu não te matar?

(Soldado amarelo)- Tu não é um assassino.

(Joana/Fabiano) - Quem disse que não? Eu tô com a arma agora, não você.

(Soldado amarelo) - É verdade.

(Joana/Fabiano) - Quando você pôde, você abusou de mim. Porque eu não devo fazer a mesma coisa?

(Soldado amarelo)- porque tu tem que respeitar a lei. Eu sou um homem de lei.

(Joana/Fabiano) -Só vai ser um, crime se alguém me pegar.

(Soldado amarelo) - Não faça isso não, a sua consciência vai te perseguir pelo resto da vida.

(Joana/Fabiano) - Nisso você tem razão, não é porque você foi uma pessoa ruim que eu devo ser uma pessoa ruim. Eu tenho a minha moral. Você não seguiu a sua.

(Soldado amarelo)- Então já que tu é uma pessoa boa, me ensine o caminho, por favor.

(Joana/Fabiano) -Você vai sozinho . Chegou aqui, consegue sair sozinho. De mim não dependa.

Alternativa: Isadora

(Soldado amarelo) -Que está fazendo com esse facão aí?

(Isadora /Fabiano) - Tô te caçando. Não foi você que me judiou na cadeia aquele dia?

(Soldado amarelo) - Eu não lembro.

(Isadora /Fabiano) - Ah, lembra sim!

(Soldado amarelo) -Se eu te prendi foi por algum motivo.

(Isadora /Fabiano) - Foi injustiça.

(Soldado amarelo) - Imagina eu sou autoridade, eu represento a justiça.

(Isadora /Fabiano) -E ter autoridade é sair prendendo as pessoas?

(Soldado amarelo) -Se elas fizerem algo errado.

(Isadora /Fabiano) - Mas eu não fiz nada de errado.

(Soldado amarelo) - Eu sou um homem de autoridade, respeite a minha farda.

(Isadora /Fabiano) - E eu também, e o respeito à minha dignidade?

(Soldado amarelo) - Já que tu tem tanta dignidade, me ensina o caminho pra cidade.

(Isadora /Fabiano) - E o que que eu ganho com isso?

(Soldado amarelo) - Ganha meu respeito eu.

(Isadora /Fabiano) - Ah respeito, respeito a mim e a mais quem?

(Soldado amarelo) - Tu não tem medo de me encontrar na cidade, não?

(Isadora /Fabiano) - E eu já tô te encontrando agora, você me intimidou e agora eu tô aqui.

(Soldado amarelo) - Mas você não vai fazer nada com esse facão não?

(Isadora /Fabiano) -Não, só quero que você me respeite e respeite a minha família também.

(Soldado amarelo) - Tá bom, prometo respeitar.

(Isadora /Fabiano) - Eu acho bom. (risos na plateia)

E.E. João Kopke - apresentação dia 18/08/2016 – Sessão para o ensino médio do período da noite

Alternativa : Carol

(Carol/Fabiano) - Vai por aquele caminho ali e não olha pra trás tá ! (bate o facão no chão)

Debate:

Coringa: tem alguma outra alternativa?

Aluno 2- faça o bem não importa a quem (protestos na plateia)

Alternativa: Érica

(Érica/Fabiano) - (Dá juma bordoada no soldado) pra você lembrar o que você fez comigo (aplausos).

Debate:

Aluno 1 - Toda ação tem uma reação.

Coringa: - O que você quer dizer com isso?

Aluno 1 - Qualquer atitude sua vai ter uma consequência no futuro

E.E. João Kopke - apresentação dia 18/08/2016 – Sessão para o ensino médio do período da manhã

Alternativa: Marcos:

(Mata o soldado)

Coringa: Será que depois de matar uma pessoa a gente vai ficar bem?

Alternativa: Beatriz

(Ela tortura o soldado)

Debate:

1º aluno -Melhor do que matar.

2º aluno - Eu aprendi com uma professora que já faleceu é que o oprimido não pode virar opressor.

3º aluno - Tem que fazer justiça.

Coringa.: E o que é a justiça?

3º aluno - É fazer o certo sem prejudicar ninguém.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHA, Juan. *Introducción a la teoría de los diseños*. México, Trillas, 2004.

ACHINTE, Adolfo Albán. *Epistemes "otras": ¿epistemes disruptivas?* in Revista KULA. *Antropólogos del Atlántico Sur* ISSN 1852 - 3218 | pp. 22 – 34, 2006

ADORNO, Theodor & HORKHEIMER,Max. *Indústria cultural e Sociedade,* São Paulo ,2002

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Eudoro de Souza. Coleção Os pensadores, Abril Cultural, São Paulo, 1973

ARTAUD, Antonin. *O Teatro e seu Duplo.* São Paulo, Martins Fontes, 1984

AUDI, Sérgio L.. *Uma Jornada Em Busca Da Popularização Do Circuito Cultural Através Do Espaço Da Escola ou A Posssibilidade De Um Ator-Educador.* Tese de Mestrado, ECA-USP, São Paulo, 2016, disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-21032017-105427/pt-br.php

BACZKO, B. *Former l'homme nouveau: utopie e pedagogie pendant la Revolution Française.* LIBRE: Polithique, Antropologie, Philosophie, v.8, p.89-132,1980

BAKHTIN, M. *Para uma Filosofia do ato* (1919/1921)*Toward a philosophy of the act*. Transl. by Vadim liapunov Austin: University of Texas Press. 1993.

BAKHTIN, M. ; MEDVEDEV, P. N. *The formal method in literary scholarship: a critical introduction to sociological poetics.* Trad. Albert J Wehrle. Cambridge, Londres: Harvard University Press, 1978

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, I. *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* São Paulo: Editora Hucitec, 1997

BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no ensino da arte,* São Paulo, Ed. Perspectiva, 2 ed., 1994

_____*Redesenhando o desenho – educadores, política e história*. São Paulo: Cortez Editora, 2015

BARROCO, S. M. S., & SUPERTI, T. (2014). Vigotski e o estudo da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia e Sociedade*, *26*(1), 23-31.

BERNAT, Isaac Garson. *O olhar do griot sobre o ofício do ator: reflexões a partir dos encontros com Sotigui Kouyaté.* Tese de Doutorado em Teatro defendida em 25 de Abril de 2008 na UNIRIO, orientada pelo Professor Doutor Zeca Ligiéro.

BERGER, Peter. *Perspectivas Sociológicas: Uma Visão Humanística* Ed. Vozes, 1986

BLOOM, Harold. Shakespeare – A Invenção do Humano. Tradução José Roberto O"Shea. Rio de janeiro: Ed. Objetiva, 1998.

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

_____. *O pensamento sensível e o pensamento simbólico na criação artística*, CTO-Rio, 2008

_____. *Jogos para atores e não atores*, Ed. Civilização Brasileira, 1999

_____.*200 exercícios e jogos para ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro.* 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1980.

BONDÍA, Jorge Larrossa. *Notas sobre a experiência e o saber de Experiência*. Revista Brasileira de Educação Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 p.20-28

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*, Ed. Difel, 1989

_____. Miséria do Mundo, Ed. Vozes

BOTO, Carlota. *A Escola do Homem Novo – entre o Iluminismo e a Revolução Francesa.* São Paulo: Ed. UNESP, 1996

BRAGA, E. S. Narrar, escrever, lembrar: o romance *El entenado* de Juan José Saer. *In*: SMOLKA, A. L.; NOGUEIRA, A. L. H. (orgs.). *Emoção, memória, imaginação*: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura. Campinas: Mercado de Letras, p. 105-136; 187-200, 2011. (seminário 7)

BRAIT, B. *Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem*. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.* Campinas, SP: Editora da UNICAMP, p. 91-104, 1997. (seminário 1)

CABRERA SALORT, Ramón. *Saber mirar con ojos propios (Una escuela necesaria para evitar ideas fuera de lugar)*. 154 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 154-167, maio/ago. 2019. http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.92912

CAPUCCI, R. R., & SILVA, D. N. H. (2018). "Ser ou não ser": a perejivanie do ator nos estudos de L.S. Vigotski. Estudos de Psicologia (Campinas), 35(4), 351-362. http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000400003

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. *Educação: Uma herança sem Testamento,* São Paulo, 2015

CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Trad.: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

COMTE-SPONVILLE, André. *Dicionário Filosófico*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2003

COSTA, Iná Camargo. *Agitprop E Teatro Do Oprimido,* São Paulo, distribuição interna, 2011a

_____. *O Trabalho Da Direção.* São Paulo: circulação interna, 2011b

_____. *Verbete da enciclopédia latino-americana Cia. Do Latão*, Ed.Boitempo, 2006, disponível em http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/l/latao-companhia-do)

COTRIM, Ana. *Contribuições de Karl Marx ao problema da mimese artística*. São Paulo, 2014

COTRIM, Vera. *Emancipação feminina e dissolução da família no ideário da Revolução Russa*. Todo Poder aos sovietes (Ana Cotrim e Vera Cotrim – org.) p.215-263, Porto Alegre, 2018.

DAMÁSIO, António. *O Erro de Descartes*, São Paulo, 1996

DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. *De la psicología del drama al drama de la psicología: la relación entre la vida y la obra de Lev S. Vygotsk*i.In: *Estudios de Psicología*, v. 28, n. 3, p. 303-332, 2007a. (seminário 5)

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo,* Ed. Hucitec, São Paulo, 2006

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2011

_____*A Arte como Experiência*.in : *Últimos Escritos, 1925-1953.* São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010

DUNCAN, Isadora. *Fragmentos Autobiográficos*. São Paulo: L&PM, 1997

DUPONT, Florence. *Arisóteles ou o vampiro do teatro ocidental.* Florianópolis: Desterro, 2017

ECO, U. - "D'Aristote: à Poe", in, Bárbara Cassin,(org,). Paris 1992

ELIAS, Norbert. A Sociedade dos Indivíduos, Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1994

EISNER, Elliot, *O Que Pode A Educação Aprender Das Artes Sobre A Prática Da Educação?* Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez 2008

ERASMO. *De Pueris* e *A Civilidade peuril* (excertos). In: Feracine, Luiz (compilador). *Erasmo de Rotterdam*: o mais eminente filósofo da Renascença. São Paulo: Lafonte, 2011

FARACO, C.A. *Linguagem e diálogo: as idéias linguisticas do Círculo de Bakhtin* Curitiba: Criar Edições, 2003

FO, Dario. *Manual Mínimo do Ator*. São Paulo: Editora SENAC, 1999

FREDERICO, C. *A arte no mundo dos homens – o itinerário de Lukács*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, Ed. Paz e Terra, São Paulo, 17ª ed,.1987

FREUD, S. (1917[1916-17]). *Conferências Introdutórias sobre Psicanálise. In: FREUD, S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 16*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

GOUROU, Pierre. *Pour une géographie humaine.*Paris, Flammarion, 1973

GROTOWSKI, Jerzy. *Tu Eres Hijo de Alguien* in Revista Mascara. Pg 70 Año 3– 11/12.México: Outubro 1992/Reed. Oct. 1996

_____.O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969. São Pauilo: Edições SESC, 2007.

HEGEL, G. W. F. Cursos de Estética. Volumes I a IV. Tradução de Marco Aurélio Werle e Oliver Tolle. Consultoria de Victor Knoll. São Paulo: EDUSP, 2000/2001/2002/2004.

HEILAND, Helmut. *Friedrich Fröbel*, Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HELLER, Agnes. *O homem do Renascimento*. Lisboa: Presença, 1982

HOBBES Thomas, Leviatano, Editora Laterza, Roma, 2011

HORNING, Karl.H. "Le Temps de la technique et le quotidien du temps". In: GRAS, A.;JOERGES, B. & SCARDIGH, V. *Sociologie des techniques et vie quotidienne.* Paris, l'Harmattan, 1992 p.45-49

IAVELBERG, Rosa. *Arte/educação modernista e pós/modernista: fluxos na sala de aula.* Porto Alegre, Ed. Penso, 2017.

JIMÉNEZ, Sergio. *El Evangelio de Stanislavski segun sus apostoles, los apócrifos, la reforma, los falsos profetas y Judas Iscariote.* Editorioal Gaceta: Cidade do México, 1990

KANT, Immanuel. *A Paz Perpétua e outros opúsculos.* Lisboa: Edições 70, 1989

KANTOR, Tadeusz. *O Teatro Da Morte*, Ed. Perspectiva, São Paulo, 2008

KEHL, Maria Rita. *O tempo e o Cão: da atualidade das depressões.* 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2015

KON, Victor. *Educación por el Arte vs. Colonización de la Subjetividad*. 153 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 151-153, maio/ago. 2019. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/gearte

KOSIK, K., *Dialética do concreto.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969

KOUDELA, I. D., Brecht: Um Jogo de aprendizagem. São Paulo, Ed. Perspectiva, 2007

LACAN, Jacques. *O Seminário – livro onze – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.* Rio de Janeiro: Zahar. 1988.

_____. *Outros Escritos*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003

LACLAU, Ernesto. *La Razón Populista*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2005

LEVER, Maurice. *Isadora*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LOPES, E.M.T. *Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII.* São Paulo: Loyola, 1981

LOWENFELD, V. ; BRITTAIN, W.L.. *O desenvolvimento da capacidade criadora.* São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1977

LUKÁCS, Georg . *Introdução a uma Estética Marxista*, Ed. Civilização Brasileira, 1968

_____ *Os princípios ontológicos fundamentais de Marx* , Capítulo IV de *Ontologia do Ser Social*, São Paulo: LECH, 1979

MACHADO, Lourival Gomes. *Homem e sociedade na teoria política de Jean-jacques Rousseau.* São Paulo: Livraria Martins Editora/Editora da Universidade de São Paulo, 1968

MANDOKI, Katya. Genealogía de la matriz artística. *Cátedra de Artes,* v. 1, p. 37-45, 2005.

MARCHEZAN, R. C. *Diálogo*. In: BRAIT, B. *Bakhtin*: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. (seminário 3)

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004

_____*Crítica do Programa de Gotha.* **Tradução de** José Barata-Moura. Edições Progresso: Lisboa - Moscou, 1982.

_____ *Grundrisse. Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços de crítica da economia política*. Tradução de Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

_____*O Capital, Livro 1.* Tradução de Reginaldo Sant'Anna, Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1980

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano C. Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELLO, Luiz Otávio Sartori Burnier Pessôa de, *A Arte de Ator: da técnica à Representação.* Tese de Doutorado, PUC-SP, São Paulo, 1994

MÉNDEZ RAMÍREZ, Mario Alberto. *El componente educativo.* 431 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 430-438, maio/ago. 2019. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/gearte

MONTAIGNE. *Da Educação das crianças.* São Paulo: Martins Fontes, 2005

NICOLELIS, Miguel. *Muito Além do Nosso Eu*, Ed. Companhia das Letras, São Paulo, 2011.

NUNES, Clarice, *Anísio Teixeira,* 2010 Coleção Educadores, Recife: MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação.* Ed. Imago. 1977

PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança.* São Paulo: Martins Fontes, 1999

PICON-VALLIN, Béatrice*. Meierhold.* São Paulo: Ed. Perspectiva, 2013

_____ . *Stanislávski e Meierhold Solidão e revolta.* Revista Folhetim no. 30, São Paulo, 2013

_____*Reflexões sobre a biomecânica de Meierhold. in* A arte do teatro: entre tradição e vanguarda – Meierhold e a cena contemporânea, Rio de Janeiro, 2013

POSTER, Mark. *Teoria Crítica da Família.* Rio de Janeiro: Zahar, 1979

RANCIÉRE, Jacques. *O Mestre Ignorante.* Ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2002

REGO, Teresa C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

ROMANO, Lúcia. *O Teatro do Corpo Manifesto.* Ed. Perspectiva, São Paulo, 2008

ROUSSEAU, J. - J. *Carta a D'Alembert*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Apresentação de Luís Fernando Franklin de Matos. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 1993.

_____. *Emilio ou Da Educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo, Martins Fontes , 2004

_____, *Discurso sobre a origem da desigualdade.* Tradução: Maria Lacerda de Moura. São Paulo: Versão para eBook eBooksBrasil.com, 2001

SAFATLE, Vladimir. *Introdução a Jacques Lacan.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018

SANTOS, Maria Thays Lima. *Na cena do Dr. Dapertutto – Poética e Pedagogia em V.E. Meierhold*, São Paulo: Ed. Perspectiva, 2009

_____. *O Encenador como Pedagogo*, Tese de Doutorado, ECA-USP, 2002

_____ (org.). Balagan: Companhia de Teatro. São Paulo: Cia. Teatro Balagan, 2014

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção* / Milton Santos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006

SHINER, Larry. *La invención del arte*: una historia cultural. Barcelona: Paidós, 2004.

SILVA, D. N. H., & MAGIOLINO, L. L. S. (2016). Dimensões (est)éticas e políticas da paixão entre Simone e Nelson.*Psicologia e Sociedade, 28*(1), 45-54.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*, Ed. Perspectiva, São Paulo, 2005

TASSIGNY, Mônica Mota. *Ética e ontologia em Lukács e o complexo social da educação* - In Celso Frederico: Cotidiano e Arte em Lukács

TOPORKOV, Vassíli. *Stanislávski Ensaia – Memórias de Vassili Toporkov*. Tradução de Diego Moschkovich. São Paulo: É Realizações, 2017

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente.* Livraria Martins Fontes: São Paulo 1991

_____. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes. 1999

_____. A tragédia de Hamlet: príncipe da Dinamarca. São Paulo: Martins Fontes. 1999a (Originalmente publicado em 1916)

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERTSCH, J. V. Vygotsky's genetic method. In: *Vygotsky and the social formation of mind.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1985.

WOORTMANN, Klaas. *Religião e ciência no Renascimento*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997

Artigos de websites da internet:

COSTA Iná Camargo. *Verbete Cia do Latão da enciclopédia latino-americana* , Ed.Boitempo, 2006, disponível em http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/l/latao-companhia-do)

MASSARO, Vanessa. *Reflexões sobre o Jusnaturalismo,* publicado em 06/2015, em https://jus.com.br/artigos/39884/reflexoes-sobre-o-jusnaturalismo#:~:text=105%20)-,O%20jusnaturalismo%20ou%20o%20direito%20natural%20%C3%A9%20a%20corrente%20de,possa%20formar%20o%20melhor%20ordenamento

Documentário “Quien es Grotowski” , disponível em https://www.youtube.com/watch?v=2ftztd03sb0 – ativo em 19/05/2021

Websites dos grupos de teatro citados no capítulo 5 (disponíveis para consulta em junho de 2021):

https://coletivoestopobalaio.com.br

https://gruporedimunho.com.br/

https://engenhoteatral.wixsite.com/engenhoteatral

www.ocamorana.com.br

https://www.facebook.com/Companhiadolatao/

https://gtodagaroa.wordpress.com/

http://www.ctorio.org.br/home/

http://ciasaojorge.com/

https://novadanca4.wordpress.com/

https://www.ciafabricasaopaulo.com/

http://www.ciateatrobalagan.com.br/

https://teatroficina.com/