

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS  
E LITERÁRIOS EM INGLÊS

GUILHERME ADAMI

**O drama do ensino: a atuação do sujeito da crítica sujeito à crítica**

Versão corrigida

São Paulo  
2017

GUILHERME ADAMI

O drama do ensino: a atuação do sujeito da crítica sujeito à crítica

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

De acordo:

Orientador: Prof. Dr. Lynn Mario Trindade  
Menezes de Souza

São Paulo  
2017

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

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

A198d      Adami, Guilherme  
              O drama do ensino: a atuação do sujeito da crítica  
              sujeito à crítica / Guilherme Adami ; orientador Lynn  
              Mario Trindade Menezes de Souza. - São Paulo, 2017.  
              110 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,  
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São  
Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de  
concentração: Estudos Linguísticos e Literários em  
Inglês.

1. LINGUÍSTICA APLICADA. 2. ENSINO DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA. 3. ARTES. 4. LINGUAGEM TEATRAL. 5.  
TEATRO E EDUCAÇÃO. I. Souza, Lynn Mario Trindade  
Menezes de, orient. II. Título.

ADAMI, Guilherme. **O drama do ensino:** a atuação do sujeito da crítica sujeito à crítica. Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: 22/05/2017

Banca Examinadora

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_  
Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_  
Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_  
Assinatura: \_\_\_\_\_

Àqueles admiráveis colegas e amigos que ganhei na Fundação Antonio-Antonieta Cintra Gordinho, os quais, há um tempo, têm-me mantido motivado a construir esta pesquisa, pois se colocam diariamente abertos a redescobrir sua subjetividade, em meio a um projeto educativo desafiador.

## AGRADECIMENTOS

A todos que ainda dividem ou já dividiram comigo a intimidade – essa parte da vida que considero tão importante –, oferecendo por sua convivência um firme espaço de segurança psicofísica sem o qual eu não teria sido, até hoje, capaz de produzir trabalho de natureza alguma.

A Gustavo Miranda e Claudio Thebas, por terem contagiado minha vida com formas incomuns de racionalidade, através de suas aulas de teatro. Também a Ricardo Behrens, por aquela curta tarde de conversa num teatro em Botafogo, em 2014, quando comecei a organizar algumas das ideias contidas nesta dissertação.

A Zé Sérgio de Carvalho, por ter me contagiado sensivelmente com o cuidado com o mundo, durante suas aulas. A Jamille Pinheiro Dias, por ter indicado as aulas do Renato Sztutman e, assim, ter-me apresentado, ainda que indiretamente, a outros mundos que precisam ser cuidados. A Juliana Martinez, por compartilhar comigo espontaneidades, livre associações e pulsões, enquanto transitamos entre as arquiteturas mentais de um mundo e outro.

A Souza Mizan, por ter primeiro acreditado, com sua disposição e alegria características, em meu potencial para envolvimento com trabalhos de formação docente. A Piti e Cida Bosco, por hoje criarem condições efetivas para que eu exercite tal potencial, a partir do que tenho aprendido com esta pesquisa e com elas.

A Lynn Mario, por ter iniciado a legitimação acadêmica deste processo de pesquisa que se iniciou em um âmbito tão pessoal. A Joel Windle, Clarissa Jordão, Ana Duboc e José Renato Polli, por reforçarem tal legitimação, ao me permitirem apresentar as ideias deste trabalho a grupos de estudantes universitários e professores da rede pública, em momentos esparsos da caminhada até aqui.

A Walkyria Monte Mór e Cielo Festino, por suas colocações durante o exame de qualificação. Aos colegas e amigos da Pós-Graduação e do grupo de pesquisa, por suas igualmente importantes provocações intelectuais.

*En cierta ocasión en que el padre Nicanor llevó al castaño un tablero y una caja de fichas para invitarlo a jugar a las damas, José Arcadio Buendía no aceptó, según dijo, porque nunca pudo entender el sentido de una contienda entre dos adversarios que estaban de acuerdo en los principios. El padre Nicanor, que jamás había visto de ese modo el juego de damas, no pudo volverlo a jugar.*

(Gabriel García Márquez, "Cem años de solidão")

## RESUMO

Esta dissertação presta-se a oferecer considerações para um adensamento do quadro teórico que fomenta debates contemporâneos sobre formação docente para o ensino de inglês no Brasil, aprofundando-se na questão do jogo identidade/alteridade, uma vez que considera que a presença das línguas estrangeiras na Educação Básica deve atender à necessidade atual de nossa sociedade de repensar temas tais como os efeitos da globalização sobre práticas interculturais. Recorrendo ao campo da Arte como fonte conceitual, o trabalho faz uma leitura de teorias do Teatro Pós-Dramático para tentar compreender quais são as precondições, no âmbito da construção da subjetividade através de aprendizagem pela técnica teatral, à efetivação de uma capacidade de deslocamento crítico do ser entre modelos de produção de conhecimento que, dentro do pensamento dualista pós-industrial, repelem-se mutuamente. Por meio de estudo bibliográfico, toma-se a união psicofísica como canal transversal para uma abordagem do percurso das forças afetivas sobre o ator e sua atuação, expandindo-se a problematização da relação do indivíduo com os procedimentos e técnicas do poder, ao se explorarem as formas pelas quais o emprego de diferentes sensibilidades impacta na constituição de espaços dissensuais de coexistência entre múltiplos paradigmas políticos.

Palavras-chave: identidade, alteridade, teatro pós-dramático, afeto, sensibilidades



## **ABSTRACT**

This thesis looks into the question of identity/alterity with an aim to provide considerations that can broaden the theoretical framework currently fostering debates about teacher education for the teaching of English in Brazil, since it considers that the presence of foreign languages in formal education must meet the present need of our society to rethink topics such as the effects of globalization on intercultural practices. Through the use of Art as a conceptual source, the project proposes an interpretation of Post-Dramatic Theater theories within the scope of the construction of subjectivity through learning promoted by theatrical technique, in order to try and understand the preconditions to the accomplishment of a capacity for critical ontological movement between models of knowledge production that repel each other, according to dualist post-industrial thinking. By means of a bibliographical study, the psychophysical union is taken as a transversal channel for an approach to the trajectory of affective forces on the actor and his performance, expanding the problematization of the relation of the individual with the procedures and techniques of power, while exploring the manner in which the use of different sensibilities impacts on the constitution of dissensual spaces of coexistence between multiple political paradigms.

Key words: identity, alterity, post-dramatic theater, affect, sensibilities

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
CAPÍTULO 1. SOBRE O SUJEITO DA CRÍTICA .....	21
1.1. Introdução .....	21
1.2. Letramento e crítica .....	21
1.3. Letramento crítico nas OCEM .....	31
1.4. Letramento Crítico e pesquisa .....	38
1.5. Pesquisa, aprendizagem e metalinguagem .....	40
1.6. Metalinguagens e afeto .....	44
1.7. Afeto e currículo de formação docente .....	48
1.8. Conclusão .....	51
CAPÍTULO 2. TEATRO: PESQUISA, APRENDIZAGEM, METALINGUAGENS E AFETO .....	52
2.1. Introdução .....	52
2.2. Definindo o teatro Pós-Dramático .....	52
2.3. Sistematizando o aparato conceitual do Pós-Dramático .....	56
2.3.1. Corpo .....	57
2.3.2. Narraturgia .....	63
2.3.3. A heteroglossia como prática de espiritualidade .....	67
2.4. Desdobramentos .....	70
2.5. Conclusão .....	76
CAPÍTULO 3. TEATRO E ENSINO DE LÍNGUAS NO INÍCIO DO SÉCULO XXI: RELAÇÕES POSSÍVEIS .....	77
3.1. Introdução .....	77
3.2. A transversalização das representações linguísticas simbólicas .....	78
3.3. Novas formas de relacionalidade: novos modos de fazer linguagem .....	81

3.4.	Transformações estéticas: transformações bio-cognitivo-sócio-histórico-político-culturais .....	84
3.5.	Os afetos do Pós-Dramático, além das verdades, como motores de ação .....	88
3.6.	Um encaminhamento artístico para o Letramento Crítico se delinea pelo Teatro Pós-Dramático? .....	91
3.7.	O trabalho do formador: trabalho com dramas .....	94
3.8.	Conclusão .....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....		97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....		102

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho ocupa-se de um problema que foi originando-se à medida que o autor tomava contato, ao longo de alguns anos, com um texto de políticas públicas em Educação, um documento de Orientações Curriculares para o ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio, e tentava imaginar as implicações que o tipo de paradigma teórico apresentado ali traria consigo para o processo de (auto-)identificação do formador<sup>1</sup> de professores de línguas como tal.

Mais especificamente, o texto no qual esta investigação está pautada trata-se de um trecho das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006), Volume 1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Capítulo 3: “Conhecimentos de Línguas Estrangeiras”, compreendido entre as páginas 87 e 124. Tal documento – ao qual doravante referir-me-ei simplesmente por OCEM – apresenta uma visão de sociedade que constrói a figura da obrigatoriedade de oferta de línguas estrangeiras no currículo nacional como inerentemente alimentada por práticas de criticidade, postas em cena, de modo concreto, através do emprego de teorias de Letramento Crítico, na medida em que se entendem processos comunicativos como sinônimo de processos conviviais entre entidades que se manifestam linguisticamente.

Adiante, no capítulo 1, retomarei e expandirei tais colocações. Por ora, acredito ser suficiente dizer que elas já expressam, ainda que superficialmente, a perspectiva teórica adotada neste estudo: uma em que há espaço prioritário para se discutir o que há de crítico no ensino-aprendizagem formal da linguagem, por meio das línguas estrangeiras. Assim, penso que caberia uma primeira e genérica pergunta: Se o documento coloca a inseparabilidade entre criticidade e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na Educação Básica, como deve agir o formador de professores, para que tal condição seja verdadeira também nos momentos dedicados à formação?

Minha participação como aluno nos grupos de pesquisa “Projeto Nacional de Formação de Professores: Novos letramentos, Multiletramentos e Ensino de línguas

---

<sup>1</sup> Quando falo sobre o formador, faço-o com valor de metonímia do trabalho que se faz nos espaços definidos para a formação docente.

estrangeiras"<sup>2</sup> (2011-2015) e “Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia”<sup>3</sup> (2016-) tem me ajudado a construir argumentos para questionar em que medida o formador alinhado com as teorias/práticas mencionadas nas OCEM pode ser identificado como aquele que responde pronta e diretamente ao questionamento meio aflito, meio envergonhado, de muitos professores de Educação Básica: “Eu posso pensar assim?”. Possivelmente, uma lacuna surge e acomoda a seguinte indagação-irmã: Se a natureza do trabalho do formador de professores em línguas estrangeiras em alguma medida não compreender dar respostas certas, afinal o que ele faz, dentro de um paradigma de Letramento Crítico?

Em um importante artigo para os estudos dos Letramentos, Menezes de Souza (2011) aponta algumas áreas de concentração prioritárias em que o ensino da leitura em língua estrangeira deve pautar-se para favorecer um “Letramento Crítico Redefinido”<sup>4</sup>, abordando, principalmente, questões em torno da produção da significação, isto é, qual é o lugar sócio-histórico a partir do qual o “eu” produz significação, seja ele escritor ou leitor de um texto; assim, faz sentido pôr em foco a noção de um texto sempre re-interpretável, pois naturalmente há divergência, dissenso e conflito entre os produtores de significação.

Nesse respeito, ainda, diz o autor (op. cit.):

---

<sup>2</sup> Este grupo pesquisava “o ensino dos modos culturais de ver, descrever, explicar, compreender representações textuais, valores, ideologias, discursos, assumir posições, ter visão de mundo e compreender as relações entre conhecimento e poder na sociedade”. Disponível em: <http://plsql1.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=00678027EO09GQ>. Último acesso: 18/09/2013.

<sup>3</sup> Este grupo “dá continuidade ao Projeto Nacional de Formação de Professores: Novos Letramentos, Multiletramentos e Ensino de Línguas [...] focalizando questões, perspectivas e conceitos condizentes aos propósitos do projeto: culturais (pluralidade, diversidade; hibridismo; heterogeneidade etc); sociais (conceitos de sociedades e comunidades, de indivíduos/cidadãos, mobilidade social, superdiversidade e outros); (formas diferentes de se promover educação); linguísticas (concepções de língua; multimodalidade na comunicação, na interação; letramentos críticos); tecnológicas (uso de tecnologias; mudanças epistemológicas e ontológicas relacionadas à tecnologia digital).” Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1729742743400062>. Último acesso: 26/03/2017.

<sup>4</sup> Conforme Menezes de Souza (op. cit.), entendo como *letramento crítico* o processo de compreensão da auto-genealogia do sujeito cognoscente através do estudo de seus próprios textos e os diversos contextos em que estes circulam, donde se tornam passíveis de análise relações de poder nas quais se constitui o “eu” e pelas quais ele constrói a significação e tem visões sobre si e sobre a alteridade. Esta é a acepção que desejo empregar ao longo deste trabalho.

O mundo globalizado contemporâneo traz consigo a aproximação e justaposição de culturas e povos diferentes – muitas vezes em situações de conflito. Se todas as partes envolvidas nos conflitos tentassem ler criticamente suas posturas, procurando compreender suas próprias posições e as de seus adversários, há a esperança de transformar confrontos violentos e sangrentos. Preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico.

A preparação para o conflito através de uma leitura das posturas nos textos resume o conceito de Letramento Crítico que adoto neste trabalho. Embora a terminologia empregada no artigo supracitado esteja inevitavelmente atrelada à tradicional imagem do texto como produto grafado sobre determinada superfície, seu conceito de leitura baseia-se no trabalho de Michel Foucault e, portanto, sustenta uma definição de discurso pela interação entre uma prática social e um texto (escrito ou oral), promovida pelos processos de produção, distribuição e consumo historicamente localizados.

Deste modo, enxergo em Menezes de Souza uma visão do conceito de *críticidade* que dá à leitura feita no Letramento Crítico a capacidade de concretizar um processo de conscientização sobre as relações de identidade/alteridade, ao promover encontros de escuta freireana<sup>5</sup> por meio de conflitos de localização sócio-histórica materializados em conflitos de significação.

Eu, por muitos anos carregando comigo os conceitos apresentados acima, me questionava frequentemente: Como é possível fazer isso, ou seja, escutar um conflito? Como se daria tal aproximação para se ler um conflito, sendo que a situação vivida poderia, a qualquer momento, se volatilizar e deteriorar? Que visão é essa de conflito, afinal? E que visão é essa de ação e reflexão crítica: dois movimentos simultâneos? Que tempo-espaco seria esse? Por que não simplesmente fazer com que a tensão cesse? Por que não encontrar um ponto em que o conflito fique suspenso, talvez no caso do formador respondendo à pergunta do professor aflito, dizendo se ele pode ou não agir de determinado modo? Resumidamente, como seria possível ler posturas sem se dizer o que é certo e errado? É justo, pensando-se nos objetivos da Educação, não resolver esse tipo de

---

<sup>5</sup> Entendo que a escuta é, conforme Freire (2011), um exercício de aproximação do “eu” em relação ao “outro”, buscando compreender suas condições de vida e vislumbrar possibilidades de intervenção solidária.

conflito, na posição de formador para o Letramento Crítico? Qual o valor da aproximação, se ela não resolve nada?

Neste ponto, entra o Teatro. Seu surgimento em minha vida foi tão súbito quanto aqui. Conheci, um pouco forçado pelos amigos, através de cursos, uma de suas linhas de pesquisa, chamada Pós-Dramático, que foi fundamental para que eu pudesse começar a raciocinar em torno de tantas indagações. O que mais me chamava a atenção, inicialmente, era viver na pele situações nas quais fui percebendo que, enquanto para muitas escolas de pensamento a impossibilidade de responder a conflitos de modo convencional (pronto, direto, certo, final) traduz-se em aporia, para o Teatro Pós-Dramático existem outros tipos de resposta possíveis.

Foi isso que me fez primeiro pensar em trazer o Teatro para um projeto de mestrado na área de Ensino de Língua Estrangeira. A seguir, porém, faço um relato mais detalhado de como o Pós-Dramático entrelaçou-se com os temas da criticidade, da leitura e da educação em minha experiência de docente, pesquisador e ator amador, a fim de embasar com mais profundidade minha decisão de optar por uma Teoria da Arte como fonte de instrumentos analíticos dentro da investigação proposta acima.

Sou criança nascida na década de 1990. Isso fez com que eu tivesse iniciado meus estudos, então sem saber, dentro de modelos de pensamento curricular com fortes traços “ditatoriais”. A exemplo disso, veja-se a disciplina de Estudos Sociais, que cursei, inclusive sob esta nomenclatura explícita, até os 10 ou 11 anos de idade, ainda que o regime militar houvesse sido extinguido quase dez anos antes de eu sequer pisar em uma escola.

Mesmo que o país transicionasse para horizontes educacionais menos repressores com o passar dos anos, os papéis da arte e da criticidade parecem-me hoje terem sempre acabado diminuídos frente a outras demandas, como a memorização de conceitos. Porém, no poucos momentos em que pude ter, na escola, aquilo que considero experiências realmente profundas de aprendizagem nesses dois campos, foram sempre episódios explosivos, de um fazer frenético e compulsivo. Assim, olhando este recorte do passado, penso que os pensamentos artístico e crítico que tive oportunidade de experimentar são marcados por este efeito devastador que exercem sobre mim: ao mesmo tempo que excitam com a

possibilidade de entender de novos e múltiplos modos aquilo que é dado como já sabido, levantam um enorme desejo de ver esta mesma possibilidade renovando-se continuamente, de modo que se tornam insaciáveis. Isso levava, inevitavelmente, alguém próximo a mim a dizer: “Agora está bom, não vamos inventar mais!”.

É importante trazer à tona tal sensação, pois diz respeito a minhas práticas de raciocínio, seja no âmbito da sala de aula, da pesquisa acadêmica ou do palco. Considero ser este meu ponto de radicalismo, que oportuniza, mediante constantes acelerações e desacelerações, ideias por vezes difusas e pouco parcimoniosas, como resultado do ímpeto de estar sempre lendo o mundo para que o mundo seja vivido toda vez através de uma nova leitura reflexiva.

Em 2008, alguns anos antes mesmo de ingressar na Universidade, comecei a ofertar, aos alunos com que tinha então a oportunidade de trabalhar, um pouco daquilo que eu considerava ser uma vivência crítica de contato com a arte. Algum tempo se passou e vim a saber que as práticas pedagógicas com que eu me identificava recebem o nome de leitura crítica (que eu aprendi nas reuniões do grupo de pesquisa e com as primeiras leituras das OCEM); à época eu lidava principalmente com filmes e textos literários, quando ainda lecionava em institutos de idiomas e em um cursinho pré-vestibular comunitário.

Em 2012, ao longo de meu Trabalho de Graduação Individual, coloquei a literatura como objeto para questionar a relação ideológica de professores de língua com o conteúdo que ensinam, buscando avaliar se a perspectiva sócio-cultural sobre textos se verificava. Naquele momento, eu julgava ser esta “a” visão crítica, pois compreendia que associar a literatura como parte inegociavelmente presente no ensino de um idioma faria nascer uma postura crítica com relação ao conceito de língua, ou seja, uma postura mais flexível para o ensino de diferentes formas linguísticas, inclusive aquelas fora do padrão culto. De uma forma pouco gentil, ainda que alertado sobre questões éticas, insisti na postura de “canetar” os professores no trabalho escrito, apontando suas “falhas” ao não inserirem a literatura como parte essencial das aulas para uma compreensão estética mais contemporânea das línguas.

Em 2009, comecei a tomar contato com o Teatro por meio daqueles que foram para mim importantes mentores intelectuais, artistas das mais diversas



orientações (música, luz, *clown*, improvisação, máscaras) brasileiros e colombianos, acompanhado de alguns amigos e colegas de trabalho. Com o passar do tempo e a vontade de viver mais intensamente aquilo que íamos aprendendo e reaprendendo (novamente a sensação do olhar crítico sobre o mundo...), tivemos um grupo próprio, chamado Professores Improvisando, que existiu entre 2011 e 2013.

No início de 2014, tais idas e vindas culminaram em minha proposta de mestrado envolvendo uma análise dos princípios filosóficos da improvisação (que é um pilar, senão um princípio, do Pós-Dramático) a partir de suas técnicas para desenvolvimento de cenas, contando com um olhar das Ciências Humanas, cujas teorias haviam sido emprestadas das OCEM. Na ocasião da submissão do projeto, eu tratava da arte como uma ferramenta, pensando em “funções da improvisação” (cf. CHACRA, 2010). Eu via utilidade em associar arte ao ensino de línguas, pensando que isso criaria impactos na mentalidade das pessoas, levando ao que eu acreditaria ser um preparo científico *pari passu* à retidão ética (cf. FREIRE, 2011), por obrigar seus praticantes a refletirem se suas ações contribuem para o *output* final da cena que vai sendo construída.

Já no segundo semestre de 2014, questioneei pela primeira vez o que estava fazendo. Tratar o pensamento artístico e crítico que eu conhecia de um modo tão visceral por ferramentas de “correção da visão” ou “ajuste narrativo” não parecia apropriado. Retomei as OCEM e fui percebendo que, para promover uma reconceitualização (no sentido do Letramento Crítico), nem teatro nem criticidade poderiam figurar em meu texto como “degraus” que levariam a um destino ditado por mim; era preciso que aparecessem verdadeiramente como polos tensionados de uma mesma ideia conjugada, de modo que eu tomasse para mim, menos arrogantemente, a tarefa de apenas delinear o conflito sem a necessidade de enunciar o fim a que ele serviu, pois este materializar-se-ia pela própria descrição do conflito.

Talvez ao leitor pareça uma mudança pequena, e possivelmente ela não afete o argumento central que defendo aqui, mas neste momento constatei a importância de um cuidado com os processos em vez somente dos produtos do cruzamento de conceitos, dando-me conta de não poder tratar uma teoria como o Pós-Dramático ou mesmo a noção de criticidade das OCEM – ambas, a meu ver, enxergando o mundo

como processos de construções narrativas nas mais diversas modalidades linguísticas – de uma forma reificada e utilitarista.

Em dezembro de 2015, após minha qualificação, compreendi finalmente que conseguiria instaurar um olhar processual neste trabalho, caso fosse bem sucedido na tentativa de flexibilizar o comportamento do texto acadêmico com a inserção do tom – de certo modo arriscado – daquela insaciedade tão familiar a mim.

Por este motivo, hoje em 2017, meu recorte já não promove mais uma listagem e análise das técnicas do teatro Pós-Dramático, mas se debruça, agora sim, sobre o rigor com o qual este tipo de teatro submete seu próprio fazer técnico a escrutínio, continuamente. Por esse motivo, repensando minha trajetória, hoje, ainda que sem muitos argumentos a essa altura do texto que escrevo aqui, considero o funcionamento de vertentes artísticas como essa comparável ao sentido da crítica proposta pelas OCEM: renova os arranjos de poder, ao procurar interpelar moralmente maneiras de construir discursos que se creiam univocais, libertos de qualquer relação travada com múltiplas formas de alteridade.

Em decorrência de todo o percurso revivido nos parágrafos anteriores, estabeleço abaixo algumas linhas gerais para o desenvolvimento da dissertação. Primeiramente, os objetivos:

- 1) Explorar, junto ao leitor, por meio de sistematização acadêmica, aspectos teóricos da sensibilização experimentada por mim, como ator amador, com relação à possibilidade de uma estética da teatralidade ser co-estruturante, paralelamente a outros ramos teóricos, ao trabalho de formação para ensino de línguas estrangeiras;
- 2) Problematizar o percurso das forças exercidas sobre o ator e sua atuação, expandindo-se a problematização da relação do indivíduo com os procedimentos e técnicas do poder, ao se explorarem as formas pelas quais o emprego de diferentes sensibilidades impacta na constituição de espaços dissensuais de coexistência entre múltiplos paradigmas políticos;
- 3) Compreender quais são as precondições, no âmbito da construção da subjetividade através de aprendizagem pela técnica teatral, à efetivação

de uma capacidade de deslocamento crítico do ser entre modelos de produção de conhecimento que se relacionam conflituosamente;

- 4) Oferecer um adensamento do quadro teórico que fomenta debates contemporâneos sobre formação docente para o ensino de inglês no Brasil, aprofundando-se na questão do jogo identidade/alteridade, uma vez que a presença das línguas estrangeiras na Educação Básica deve, conforme as OCEM, atender à necessidade atual de nossa sociedade de repensar temas tais como os efeitos da globalização sobre práticas interculturais;
- 5) Ponderar a viabilidade da ocupação (mais frequente) dos estudos sobre Letramento Crítico com um novo campo adjunto de teorias, a ser considerado em cotejamento com tantas mais comumente empregadas, como da Teoria Cultural, Teoria Política, Psicologia Social e Cognitiva, entre outros.

Em segundo lugar, algumas considerações sobre a metodologia. Para fugir à ideia de univocalidade destacada acima, a metodologia deste estudo deve construir-se de um modo não convencional, cuidando para reavaliar, a cada passo, as técnicas do fazer acadêmico. Penso que tal postura é essencial para que o frenesi da experimentação com o novo não se traduza na falta de parcimônia imparcial, amoral, descomprometida. A fim de justificar tal ponto, penso ser relevante comentar sobre a relação de aprendizagem que tive nestes anos com meu orientador.

Muitas vezes construindo imagens reificadas e utilitaristas da sociedade, essa Academia de que eu mesmo faço parte acaba por dar-se a um desejo de saber compulsivamente, por meio de métodos que produzam respostas rápidas e satisfatórias. Felizmente, entretanto, meu orientador ensinou-me, com suas atitudes, pequenas e grandes, a abrir mão desse ímpeto, canalizando minha compulsão de modo que eu entendesse que, para ler e reler o mundo, preciso ler e reler a mim mesmo, já que sou e faço parte desse mundo. Nesse sentido, dois exemplos de atitudes (ainda a serem um dia classificadas se pequenas ou grandes) dignas de nota são o convite para que eu realizasse uma intervenção performática não divulgada com antecedência para os participantes de uma reunião do grupo de

pesquisa, criando uma situação em que a aproximação com a alteridade trazia medo; e a aceitação por orientar uma pesquisa teórica em nível de mestrado, que seria tradicionalmente impossível, na visão de um acadêmico apegado às divisões do trabalho intelectual supostamente mais aceitáveis.

Assim, diferindo da tendência consagrada de se pensar metodologia como procedimento, encontro amparo em autores (STENGERS, 2016; INGOLD, 2015) cujos escritos impulsionam a noção de que a Academia é lugar de direito prioritário à vida, tanto quanto outros espaços sociais. Isto é, segundo meu entendimento, atribuir-lhe o valor de lugar onde o direito ao contraditório e a proteção contra o epistemicídio<sup>6</sup> (cf. SANTOS, B. S., 2010) ficam assegurados. Tendo isso em mente, parece-me central buscar caminhos produtivos de se encarar as “disfunções” dos modelos tradicionais, de modo que a Academia não pretenda ser espaço higienizado de contato indireto com a sociedade “lá fora”, ou de formatação de especialistas prontos para atuarem nesse lugar aparentemente estranho, mas seja ela mesma microcosmo integrante e reconhecido de uma sociedade híbrida, assim podendo revisitar seu corpo de conhecimento com mais frequência e mente aberta, através do cuidado com a vida do espírito<sup>7</sup> (ARENDRT, 2015).

Portanto, atribuo ao termo metodologia uma historicidade específica que se coaduna com o momento atual que os estudos sobre ensino de língua vivem: de preocupação com a interculturalidade que ocorre no processo de leitura pautada na escuta.

Mesmo sendo uma análise puramente bibliográfica, a escrita que se segue faz-se sem negar suas marcas de contradição, deixadas pelos procedimentos de ordenação do discurso<sup>8</sup> de inversão e descontinuidade, embora tente lutar contra a especificidade e a exterioridade. Isso garante que o trabalho, que, de certo modo, já foi vivido por mim dentro dos tipos de linguagem que o Teatro proporciona,

---

<sup>6</sup> Com base em Santos, B. S. (op. cit.), entendo que o epistemicídio constitui-se como a atitude de alguns discursos de excluir do campo do pensamento formas de conhecimento com as quais não se tenha um compartilhamento de pressupostos.

<sup>7</sup> Com base em Arendt (op. cit.), entendo que o cuidado com a vida do espírito dá-se pelo exercício do pensar e do julgar, que são atividades exercidas no sentido de interrogar e compreender as condições de existência que determinam o mundo presente compartilhado por grupos de indivíduos, culminando em ações políticas destes por meio de seus atos e palavras.

<sup>8</sup> Descritos por Foucault (1996).

reatualiza-se quando colocado na forma das palavras que deixo nessas páginas: ele vai sendo refeito conforme se tecem novas percepções ao se darem nomes a velhos conhecidos sentimentos meus e se os situarem em relação a diversos níveis de análise. Conseqüentemente, tem-se aqui uma pesquisa que não conduz sua discussão central de um modo tradicional, por meio de analogias, fingindo que não tem suas próprias apostas, sem, entretanto, estar aberto ao “fracasso” de se compreender que aquilo que parecia tão promissor não passava de engano míope.

Por último, uma indicação de estrutura para o trabalho:

O capítulo 1 discute o conceito de criticidade dentro de duas linhas teóricas dos estudos sobre letramento, em relação às noções de cultura e linguagem, destacando as figuras da pesquisa, da aprendizagem, da metalinguagem e do afeto como adensadores do questionamento sobre o trabalho de formação para ensino de línguas estrangeiras.

O capítulo 2 apresenta em detalhes as disposições epistêmico-ontológicas do teatro Pós-Dramático, emprestando o conceito de criticidade delineado no capítulo anterior, com a finalidade de visualizar, no interior da técnica dramática, práticas de escuta e, ao mesmo tempo, as sistematizar.

O capítulo 3 amplia a análise do capítulo anterior, estabelecendo para ela pontos de contato com diversos campos de aplicação; para tanto, tomam-se os princípios do pensamento estético do teatro na perspectiva do conceito de criticidade do Letramento Crítico e se os colocam em relação a polêmicas envolvendo processos contemporâneos de significação no âmbito biológico, cognitivo, social, histórico, político e cultural.

## CAPÍTULO 1

### SOBRE O SUJEITO DA CRÍTICA

“Tell me something, Mr Guthrie. Do you have gossip here?”

“Gossip?”

“I've often wondered if it can survive in so remote a location. You see, gossip is what holds civilization together. It reinforces shame. And without shame, well, the world is a very dangerous place.”

(*Black Sails*, série de TV inspirada em *A ilha do tesouro*, de Robert Louis Stevenson. Disponível em: <http://transcripts.foreverdreaming.org/viewtopic.php?f=113&t=15725>. Acessado em: 11/22/2016)

#### 1.1. Introdução:

Estabelecendo um substrato teórico cujos conceitos possam, no prosseguimento do trabalho, ser empregados como instrumentos para se atender ao primeiro, segundo e terceiro objetivos destacados anteriormente, este capítulo traz uma contextualização do conceito de criticidade no espaço entre duas linhas de pesquisa sobre letramento, relacionando-o às noções de cultura e linguagem e ilustrando as problemáticas que advêm de tal associação, por meio da proposição das figuras da pesquisa, da aprendizagem, da metalinguagem e do afeto como catalisadores do conflito intercultural e, portanto, adensadores do questionamento sobre o trabalho de formação para ensino de línguas estrangeiras.

#### 1.2. Letramento e crítica

Nesta seção, faço uma primeira e breve contextualização do conceito de letramento em relação à noção de cultura e linguagem, em uma perspectiva discursiva fomentada, essencialmente, pelo conceito bakhtiniano de intertextualidade, relido por mim dentro de uma lógica da responsabilidade e do

*amor mundi*<sup>9</sup> (cf. ARENDT, 2014), buscando com isso enfatizar uma visão não-dicotômica sobre a relação entre os âmbitos do individual e do coletivo. Com isso, tenho o objetivo de compor um substrato teórico a partir do qual possa considerar a quase inseparável associação entre a ideia de crítica e o logocentrismo.

Para alguns autores cujas obras trouxeram a público ideias a que se alude ocasionalmente pelo nome de teorias da “Grande Divisa”<sup>10</sup> (GOODY; WATT, 2006), os elementos significativos de qualquer cultura são transmitidos pelas palavras: as noções de tempo-espço, os objetivos de uma sociedade, suas aspirações. A cultura oral, então, fica marcada como uma afronta ao modo de organização social que recebeu a alcunha “desenvolvimento”, pois tenderia à autoconservação, entendida como tradicionalismo tacanho, em vez daquilo que se acreditava ser uma melhoria progressiva em direção a um ideal de civilização. Deste modo, segundo os defensores dessa linha de pensamento (op. cit.), a educação marcaria a cisão entre os espaços do lar e da sociedade.

Diante disso, vale lembrar autores que argumentam (WILLIAMS, 1973) que o aspecto de consumo e de produção ocorrem simultaneamente em objetos culturais, coadunando-se com a *Teoria Estética* de Adorno (2008), segundo a qual a cultura faz-se como “uma mônada<sup>11</sup>: ao mesmo tempo campo de forças e coisa.” No entanto, penso que a cisão de que falam Goody e Watt (op. cit.) acaba denotando uma concepção de cultura escolar (letrada) como prioritariamente um bem fixo acumulável, sem abertura para uma perspectiva de “campo de forças” em que se observaria um processo de produção, por ser um movimento de separação envolto e funcionando a favor de ideais positivistas, liberais e iluministas que sustentam a cultura civilizatória, colonialista.

---

<sup>9</sup> Baseado em Arendt (op. cit.), entendo *amor mundi* como o sentimento de se mobilizar politicamente pela preservação do mundo compartilhado, isto é, o sentimento de proteger aquilo que une indivíduos sem apresentar uma finalidade prática, senão pela própria condição de se estar junto aos pares.

<sup>10</sup> Conforme terminologia amplamente aceita na área da Linguística, emprego a expressão “Grande Divisa” para me referir às teorias que, utilizando alguma instância de pensamento dualista, convencionaram uma contraposição epistêmico-ontológica entre manifestações textuais de sociedades orais e letradas.

<sup>11</sup> Baseado em Adorno (op. cit.), entendo mônada como o conceito que desafia a separação liberal entre indivíduo e sociedade: todo indivíduo é único e, portanto, se destaca de seu entorno como uma entidade autônoma; porém, ao mesmo tempo, sua constituição se dá senão pelas forças oferecidas pelo próprio entorno.

Tal arranjo de filosofias também acarreta no fato de que se passa a esperar que o processo de escolarização forme indivíduos cuja responsabilidade para com coletividades, que estariam confinadas fora da escola, seja de um tipo que chamarei aqui de arrogante, pois se coloca pronto para promover, a todo custo, reformas no pensamento, práticas sociais e sensibilidades “atrasadas” da massa que não pode estudar.

A intertextualidade, portanto, tem aflorado em seu mecanismo as marcas das relações de poder, caráter que se destaca com a priorização moral dos discursos sancionados pela instituição escolar e diminuição da importância do teor epistêmico daqueles que vêm da sociedade “lá fora”. Não há *amor mundi* no sentido arendtiano; há um um apreço pelo mundo futuro, visto como transmutação idealizada, higienizada, daquilo que se vive hoje no presente. Decorre deste ponto que o domínio público vá sendo inundado sem cerimônia pelos registros escritos feitos na clausura dos ambientes “educados”, tornando-se, em alguns casos extremos, um grande depósito permanente dos anais da sociedade letrada e perdendo, progressivamente, o potencial de se mostrar como palco vivo, espaço social híbrido, de construções narrativas de diversos grupos; ou seja, perde, em um certo sentido, o potencial de ser um interlocutor de memórias coletivas.

Essa situação se legitima, entre outros fatores, com uma crença facilitada pela instrumentalização, através da estrutura burocrática do Estado moderno, do arcabouço teórico do letramento na função de regulador sobre os rituais de práticas sociais, pressupondo estas como observáveis enquanto totalidade visível; e que a particularidade do olhar daqueles que vivem o contexto letrado não lhes fosse impeditiva na percepção e compreensão de particularidades de outros contextos em que a letra não é primordial à produção de conhecimento. Assim, as práticas, nem todas compatíveis em nível ontológico com as lógicas espaço-temporais da língua escrita, sendo infiltradas pelo pensamento da escrita, vão tendo seus rituais submetidos a uma pressão de homogeneização.

Por este motivo, penso que a linguagem – que seria, em meu entendimento, solo para criação de reflexões constantes sobre identidade e alteridade, com a percepção da responsabilidade e do *amor mundi* dentro da lógica da intertextualidade – vai fetichizando-se, congelando-se, desproblematizando-se em cada passo do raciocínio ensejado por Goody e Watt (op. cit.): apresentada na



hegemônica forma verbal, e especificamente em seu registro segundo critérios fonéticos, não permite levar em conta outros processos comunicativos também complexos em nível cognitivo, os quais ocorrem dentro de outros agenciamentos semióticos (DOLPHIJN; VAN DER TUIN, 2012) além da forma escrita conhecida por esses autores.

A noção de crítica fica, portanto, condicionada ao logocentrismo, uma vez que existe, em Goody e Watt (op. cit.): (i) a pressuposição (de certo modo, fenomenológica) de uma memória individual separada de antologias de memórias coletivas e subordinada à primazia do olhar de um único indivíduo liberal sobre si, vendo-se enquanto tal<sup>12</sup>; (ii) a pressuposição de que criticar é afastar-se dos velhos modos de ser, pensar e fazer, só sendo possível a partir de um embate explícito com um texto grafado em forma verbal, produzindo-se como resultado outro texto grafado em forma verbal<sup>13</sup>; (iii) a pressuposição de que a não manifestação de embate explícito mediante textos antigos, nos moldes acima, denotaria um modo de operação da cognição mais “letárgico” ou “passivo” (vide, por exemplo, as noções de “selvagem” em Levi-Strauss e de “primitivo” em Bruhl), que não teria capacidade de avaliar abstratamente incoerências, que precisariam, por sua vez, ser resistidas através de contenda<sup>14</sup>.

Conforme meu entendimento sobre tal perspectiva, a crítica verdadeira precisaria ser, então, sempre uma suspeita direcionada ao passado tornada em desafio, uma representação da intenção textual em tom opositivo, uma briga em que se tem o objetivo de verificar quem será capaz de mais se distanciar, se isolar com genialidade, das crenças amplamente aceitas e depositar, na pilha de papéis escritos que identificam uma sociedade, mais um que refute o anterior, proclamando,

---

<sup>12</sup> “O que o indivíduo lembra tende a ser o que é de importância crítica em sua experiência das principais relações sociais.” (tradução minha)

<sup>13</sup> “As implicações maiores que esta tendência de pensamento pode ter tido são vistas a partir do fato de que os primórdios da filosofia religiosa e natural estão conectados com afastamentos críticos similares das tradições herdadas do passado; como W. B. Yeats escreveu, com outra tradição em mente: ‘A ciência é a crítica dos mitos, não haveria Darwin se não houvesse nenhum Livro do Gênesis.’” (tradução minha)

<sup>14</sup> “Em vez de uma adaptação modesta da tradição passada para atender às necessidades atuais, muitos indivíduos encontraram em registros escritos, onde muito de seus repertórios culturais tradicionais havia assumido forma permanente, tantas inconsistências nas crenças e categorias de entendimento passadas a si que foram forçados a ter uma atitude muito mais consciente, comparativa e crítica mediante a imagem de mundo convencional, e notavelmente as noções de Deus, universo e passado.” (tradução minha)

assim, a derrota de um autor “velho” que será provavelmente esquecido na linhagem infinita daqueles que perseguem o desenvolvimento.

No nível cultural, essa dinâmica de trocas linguísticas, carente de um conceito de trans-indivuação<sup>15</sup> (STIEGLER, 2015), leva ao desprezo pelas relações de reciprocidade empática e compartilhamento de necessidade mútua possíveis na comunicação entre entidades que possuem linguagem (cf. BAKHTIN, 2010).

Adicionalmente, no nível epistemológico, com relação à dinâmica desse tipo de crítica, penso ser válido mencionar Dolphijn e van der Tuin (2012, p. 120), segundo os quais a teoria cultural dominante (seja moderna ou pós-moderna) tem se apoiado na ideia de progresso tomado em forma narrativa, tal que, para se ter a sensação de estar seguindo adiante, era preciso que se começasse a negar a validade daquilo que anteriormente se havia legitimado como conhecimento – sem aceitar, entretanto, que tal postura não gera nada de novo, mas reproduz a mesma ideia já consagrada, apenas em sentido contrário. É por este motivo que os autores acima apresentam, em seu texto, a citação (que reproduzo aqui) de Serres e Latour (1995, p. 81), que afirmam que uma ideia oposta a outra ideia é sempre a mesma ideia, ainda que afetada pelo sinal negativo; quanto mais se as opõe, mais se permanece no mesmo modelo de pensamento.

Um outro conceito de letramento se estabelece a partir da noção freireana do mundo como espaço (re-)construível através das ações de troca na educação, como um sujeito que, em diálogo com os sujeitos individuais, merece dedicação e oferta consciência identitária e de alteridade<sup>16</sup>. Assim, ganha centralidade para aprendizagem significativa um processo de contínuo contato e questionamento entre subjetividades, refazendo-se sempre uma contextualização das condições de vida dos diferentes atores da educação no momento de encontro em que se colocam lado a lado.

A essa teorização podemos nos referir como uma tendência “dialógica”, que implica um “estar *com* o mundo” de quem procura estabelecer laços de pertença,

---

<sup>15</sup> Baseado em Stiegler (op. cit.), entendo trans-indivuação como o processo pelo qual um indivíduo só se torna tal quando se constitui em meio a outros indivíduos, em circuitos de relação mantidos através de determinada organização social.

<sup>16</sup> Cf. ideia de Freire (2011) de que antes de um ‘eu’ ser ‘eu’, ele foi primeiramente ‘tu’ para outro alguém.

não necessariamente num sentido fraterno, mas talvez rizomático, em que se enxergam conexões entre práticas sociais aparentemente não correlatas e, possivelmente, delineia-se um entendimento sobre relações de poder que podem ter sido constituintes do ser presente no ato de leitura<sup>17</sup>.

Com isso em mente, parece-me adequado recorrer novamente aos termos de análise que haviam sido levantados no início desta seção: cultura, linguagem, crítica e logocentrismo.

Se, por um lado, como já vimos anteriormente, o letramento na concepção de Goody e Watt tende a ser logocêntrico, precisando do amparo de uma cultura escolar institucionalizada e procedimentalizada para ser levado a cabo, por outro, em Freire, ele é atividade constante do pensamento, não podendo ser confinado a um período da vida de um indivíduo, mas sendo essencial para o desenvolvimento de toda prática social, buscando comprometimento com as várias vidas que se põem em jogo no processo de aprendizagem: as vidas de indivíduos, sim, mas também de comunidades, de locais e regiões.

Conforme minha compreensão, esse último tipo de letramento faz-se dialógico ao se fugir, se desdobrar, para além de gramáticas estabelecidas sobre conceitos estáveis de língua; e considera, pois, modalidades de expressão não enciclopedizadas, formando um todo mais amplo da linguagem, a incluir os gestos, as cores, os cheiros, os gostos, entre outras tantas sensibilidades que superam o âmbito do saber humano, podendo se manifestar nos animais, no espaço físico, no alimento etc. Como uma pequena ressalva, devo apontar que a leitura de Freire revela ausência de outros campos de pensamento para além do humano, mas essa é uma noção importante – e, a meu ver, não incoerente com sua teoria – que desejo trazer para este trabalho, a fim de mostrar mais amplamente as possibilidades de cotejamento com o Teatro Pós-Dramático. Mesmo assim, tenho firmeza nessa posição devido a uma crença em que, sendo os alunos de Freire trabalhadores braçais, muito conhecimento sobre o mundo (sobre marés, sobre peixes, sobre a

---

<sup>17</sup> “[A] leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’ quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. (FREIRE, 2003)

passagem do tempo) tinham, embora talvez não soubessem colocar da “melhor” maneira em palavras<sup>18</sup>.

Dito isso, acredito ser possível afirmar que a crítica, em Freire, não é logocêntrica, embora envolva o uso da linguagem verbal, de palavras. A crítica é perceber agendas implícitas, escondidas no uso comum das palavras. Por isso, não se olham apenas para as palavras enunciadas, mas para quem as selecionou, vendo (de um modo, pragmaticamente) ali um sujeito que merece ser interpretado no entrecruzamento de suas muitas outras sensibilidades<sup>19</sup> que lhe complementam a capacidade de expressão verbal. Afinal, as palavras (seja em formato sonoro ou gráfico) estão sempre imbuídas de outros conteúdos advindos de experiências de vida aos quais o suporte escrito não consegue fazer jus.

Daí entendo vir o conceito de *palavramundo*, palavras sentidas e veiculadas por letra, voz e corpo, (re-)construindo as subjetividades do enunciador e do enunciatário ao forçar um ato de leitura que congregue dados do passado para realizar interpretações no presente. A crítica fica sendo, então, a própria leitura, ou o próprio ato de interpretar e, com ele, promover relações de identificação e alteridade. Arendt, inspirada em Sócrates, dizia que torna-se “alguém” pelo diálogo; em Freire, talvez este não seja um diálogo apenas de letras impressas, mas em um sentido bem mais amplo de estruturação do pensamento através de múltiplos sistemas de signos, um conceito a que retornarei em profundidade brevemente.

Parece-me que, nessa perspectiva, crítica, dialogismo e pensamento imbricam-se, pois têm uma dependência conceitual dos componentes do discurso (em suas várias modalidades) e não dos da língua. Assim, vale lembrar, a título de exemplo, que características como o autor, a classificação e o comentário

---

<sup>18</sup> Veja-se o pensamento de Rancière, nesse sentido: “A literatura é (...) um regime da escrita que rompe com o universo hierarquizado das Belas Letras: nesse universo, os gêneros eram hierarquizados segundo a dignidade dos seus temas, isto é, dos personagens que representavam; a poesia era definida antes de tudo como uma ação. A ação, como encadeamento de efeitos a partir de fins perseguidos, definia o universo dos indivíduos nobres, capazes de perseguir tais fins, por oposição à vida repetitiva das pessoas comuns. Enfim, a escrita era subordinada a um modelo de excelência que era o da palavra viva, isto é, da palavra daqueles que são capazes de fazer acontecer algo apenas pela palavra.” (DUARTE-PLON, 2007)

<sup>19</sup> Baseado em Rancière (2005a), entendo sensibilidade como o efeito material que sofre a racionalidade como resultado da transformação das capacidades de percepção estética, originalmente iguais em todos os indivíduos. Em decorrência do mecanismo de desigualdade que necessariamente opera dentro da política, as sensibilidades seriam um importante traço que permite distinguir um grupo sócio-histórico do outro.

(FOUCAULT, 1996) podem estar presente em um ato como um piscar de olhos, exigindo reflexão na medida em que se questiona o que antecedeu tal ato e o que, portanto, ele pode significar em relação ao histórico do encontro comunicativo em que ele ocorreu. Posto em outros termos, podemos dizer que o signo constituído pela ação corporal naquele contexto também carrega intencionalidade discursiva ao determinar, em um movimento metalinguístico, uma moldura (LATOURE, 2005) hermenêutica para o momento.

Isso significaria, talvez, que para uma crítica mais rigorosa<sup>20</sup>, segundo minha leitura da perspectiva freireana, é preciso questionar interculturalmente os mais imperturbáveis conceitos epistemológicos, como, por exemplo, o de senso comum, pois, sendo o conceito de linguagem mais amplo que apenas o meio verbal, pode-se imaginar que a metalinguagem e a capacidade de a usar para fins comunicativos estejam presente em toda entidade que possui linguagem.

Essas considerações serão importantes a título de comparação quando, adiante, no capítulo 2, falarei sobre a capacidade imaginativa dos artistas do Teatro Pós-Dramático. Para encaminhar a discussão até lá, declaro meu interesse em me aproximar de tal lacuna: investigar como comporta-se a noção de um pensamento crítico quando consideradas outras formas de linguagem, outros agenciamentos sígnicos. Quiçá a proposta deste trabalho, de aproximar uma Teoria da Arte aos estudos de Letramento Crítico, logre algum tipo de provocação válida sobre tal território.

Este é, afinal, um tema de importância, pois o entrecruzamento de questões como cultura, linguagem e criticidade, visto através do prisma avaliativo do teatro Pós-Dramático, passa a integrar visceralmente, permanentemente, o programa político desta forma artística: não simplesmente ladeando-se em uma frente de protesto dela contra ao logocentrismo; mas se tornando efetivamente novos instrumentos que potencializam o cumprimento da *raison d'être* dela, que é o questionamento dos subterfúgios metalinguísticos empregados por si própria, continuamente.

Em outras palavras, embora talvez o logocentrismo pareça o mais evidente caráter sob júdice dentro do Pós-Dramático, ele é apenas mais um na agenda de

---

<sup>20</sup> A crítica que não é pura curiosidade ingênua, como diria o próprio Freire (2011).

investigação sobre a metalinguagem artística<sup>21</sup>. Mediante tal cenário, encontro-me supondo que conhecer o aparato conceitual que permite ao teatro tal movimento constante de questionamento poderia ser interessante aos estudos sobre Letramento Crítico, especialmente se os conceitos mencionados, mais comumente discutidos nesta linha de pesquisa educacional, forem transpostos para o contexto do Pós-Dramático, a fim de compreender com mais profundidade as disposições epistêmico-ontológicas dessa forma teatral, estabelecendo uma simbiótica parceria entre essas duas áreas, educação e arte, sob condições de interação que permitam a ambas, conjuntamente, desconstruírem como puderem<sup>22</sup> parte do “eu” contemporâneo, neoliberal, que consciente ou inconscientemente reaparece em momentos da formação docente, quando enfraquecido por perversidades sectaristas do mercado e das disciplinas acadêmicas a que é submetido, o formador joga a

---

<sup>21</sup> “(...) a arte não é política antes de tudo pelas mensagens que ela transmite nem pela maneira como representa as estruturas sociais, os conflitos políticos ou as identidades sociais, étnicas ou sexuais. Ela é política antes de mais nada pela maneira como configura um senso comum espaço-temporal que determina maneiras do estar junto ou separado, fora ou dentro, face a ou no meio de... Ela é política enquanto recorta um determinado espaço ou um determinado tempo, enquanto os objectos com os quais ela povoa este espaço ou o ritmo que ela confere a esse tempo determinam uma forma de experiência específica, em conformidade ou em ruptura com outras: uma forma específica de visibilidade, uma modificação das relações entre formas sensíveis e regimes de significação, velocidades específicas, mas também e antes de mais nada, formas de reunião ou de solidão. Porque a política, bem antes de ser o exercício de um poder ou uma luta pelo poder, é o recorte de um espaço específico de “ocupações comuns”; é o conflito para determinar os objectos que fazem ou não parte dessas ocupações, os sujeitos que participam ou não delas, etc. Se a arte é política, ela o é enquanto os espaços e os tempos que ela recorta, e as formas de ocupação desses tempos e espaços que ela determina interferem com o recorte dos espaços e dos tempos, dos sujeitos e dos objectos, do privado e do público, das competências e das incompetências, que define uma comunidade política.” (RANCIÈRE, 2005b, p. 2)

<sup>22</sup> A fim de algumas das possibilidades de desconstrução da arte em parceria com a educação, podem ser vistos comparativamente os trechos a seguir: “O que a política da arte produz não é a passagem de uma ignorância a um saber e de uma passividade a uma actividade. O operário da construção tem tanta necessidade de ‘ignorar’ a sua condição quanto de conhecê-la. Pois conhecer também quer dizer reconhecer e consentir, enquanto ignorar também quer dizer não mais reconhecer a regra do jogo, não mais aderir à configuração de um mundo. E ele também precisa de adquirir uma certa “passividade”. Pois, a quem é activo com suas mãos pede-se, em geral, que seja passivo quanto ao resto, tanto que ele precisa cessar a actividade dos seus braços para adquirir a atitude “passiva” daquele que contempla o mundo. Uma arte crítica deve portanto ser, à sua maneira, uma arte da indiferença, uma arte que construa o ponto de equivalência de um saber e de uma ignorância, de uma actividade e de uma passividade” (RANCIÈRE, op. cit.) e “O que todas as crianças humanas aprendem melhor é o que nenhum mestre pode explicar: a língua materna. Falamos com eles e falamos à sua volta. Eles ouvem e retêm, imitam e repetem, cometem erros e corrigem-se, têm sucesso por acaso e começam de novo metodicamente; e, em uma idade muito jovem para que os explicadores comecem a instruí-los, eles são quase todos [...] capazes de entender e falar a língua de seus pais. É o explicador quem precisa do incapaz e não o contrário: é ele quem constitui o incapaz como tal.” (RANCIÈRE, 1991, p. 5-6, tradução minha)

toalha, crendo ser já “complicado demais colher frutos” pensando-se só em Letramento Crítico, quanto mais incluindo ainda a arte no “pacote”.

Por enquanto, é importante comentar que, nessa busca por desconstruir o logocentrismo, não pretendo assumir uma postura combativa, apenas mais rigorosa, no sentido atribuído à curiosidade crítica freireana.

Tendo isso em mente, levo em conta a discussão existente em Monte Mór (2013, p. 6), aludindo a Saviani (2006), sobre o ensino de línguas estrangeiras ter sofrido com o ideário iluminista e, posteriormente, o liberalista, assim inicialmente tendo como objetivo a formação do chamado “perfeito nobre” e depois o “perfeito comerciante”. Acredito que aqui, visando o objetivo que coloco para este estudo, cabe exatamente um tipo de inclinação teórica que não busque resultado “perfeito” algum; este potencial vejo no teatro Pós-Dramático, cujas práticas, mesmo influenciadas necessariamente pelo capitalismo mundial integrado, tem se empenhado na geração de formas de subsistência/sobrevivência bem sucedida nos âmbitos do saber, sentir, ser, pensar e fazer, a despeito da negociação desigual entre os processos globais de significação, mantidos pelas tradições intelectuais de comunidades dominantes (APPADURAI, 1996 apud MONTE MÓR, 2011, p. 15).

Com isso, surge uma motivação para falarmos especificamente sobre o trabalho do formador do professor de línguas estrangeiras como um campo fértil à investigação: tendo práticas fortemente informadas por uma lógica acadêmica de processos, no sentido tradicional do letramento (muitas vezes bastante semelhante às concepções de Goody e Watt), o formador toma contato, ao mesmo tempo, com contextos da Educação Básica em que tal modo de pensar frequentemente parece não se aplicar.

Desse modo, proponho que o encaminhamento desta pesquisa considere o formador como figura que possivelmente epitomiza um sistema educacional que, fomentando uma “guerra” de legitimidade das credenciais hermenêuticas usadas para avaliar problemas estruturais da Escola, amparada pela anteposição do conceito de teoria ao de prática, enseja conflitos entre o saber cotidiano da Educação Básica e o saber universitário-institucionalizado. Vejamos mais adiante, no trabalho, o que o teatro Pós-Dramático possibilitará entendermos nesse respeito, particularmente sobre essa interação do saber cotidiano com aquele que já recebeu

estatuto institucionalizado, ambos os quais podem ser vistos como promovendo ensino crítico, a depender do conceito que aplicarmos aqui.

### 1.3. Letramento crítico nas OCEM

Nesta seção, tratarei da visão e teor das OCEM, detalhando algumas implicações do uso de teorias de Letramento Crítico, principalmente para a questão das “respostas certas”, e indicando porque considero o formador de professores de línguas não identificável como quem oferta tal tipo de resposta.

Ao longo da discussão, tentarei apresentar, através do documento citado, algumas motivações para minha percepção inicial de que o funcionamento de vertentes artísticas como o teatro Pós-Dramático é comparável ao sentido da crítica proposta pelas OCEM, por ambas colocarem como princípio a renovação de experiências e sensibilidades, ao procurarem interpelar moralmente formas impróprias de construir discursos. Ainda que a discussão mais detida sobre o Pós-Dramático somente venha a aparecer no capítulo 2, espero conseguir abordar satisfatoriamente a parte da afirmação que lida com as OCEM.

Ao final, procurarei sugerir que uma crítica não apenas não-logocêntrica, mas quiçá polissensorial<sup>23</sup>, mostra-se possível dentro do paradigma teórico proposto pelo documento estatal aqui discutido, mediante a diluição da força do conceito de explicação junto aos processos de metalinguagem, a partir do postulado whiteano segundo qual todo enunciado possui dimensão retórica, poética e ontológica.

---

<sup>23</sup> Considerando autores como Classen, Howes e Synnet (1994), cujo trabalho aponta para o fato de a sociedade ocidental ter privilegiado uma associação entre o texto grafado foneticamente e o sentido corporal da visão (acompanhado, ocasionalmente, da audição), pode-se pensar que o logocentrismo tem sido a norma para se entender a comunicação. Porém, acredito que um olhar mais amplo para a questão dos canais de constituição da linguagem – sem excluir nenhum deles da condição de constituinte do pensamento racional – pode favorecer uma abordagem crítica, no sentido proposto por Horkheimer (1980). Conforme meu entendimento, esse autor (op. cit.), em sua obra, inicia a abordagem do sentido da criticidade no mundo moderno, colocando que esta permite enxergar uma relação entre determinada teoria e seu enunciador, não fingindo ser politicamente neutra; ademais, ela não é direcionada a um resultado específico, gerido por critérios como utilidade, mas promove conexões com diversos âmbitos da vida social. Ampliar os instrumentos de análise para que abarquem o campo polissensorial, a meu ver, trará possibilidades de novas leituras dos dogmas que o Letramento Crítico propõe trazer em discussão através da Educação, uma vez que – acredito ser seguro afirmar – todos os sentidos permeiam os diversos gêneros de interação social, podendo, conseqüentemente, nos ajudar a compreender uma gama maior de processos de significação.



Em 2006, o Ministério da Educação (MEC) publicou as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM) de 2000 e os PCN+ de 2002, os quais buscaram difundir a reforma do Ensino Médio anunciada pelas Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), estimulando sobretudo a reflexão sobre a constituição do currículo e a aplicação de metodologias coerentes como uma maneira de construir um processo educacional livre do pensamento disciplinar<sup>24</sup>, as OCEM buscam promover uma discussão que forneça ao professor uma fundamentação teórica compreensível a respeito das razões para a adoção de práticas de letramento em aulas de línguas estrangeiras (LE), as quais constituem-se como uma tendência pedagógica em concordância com os princípios da mencionada reforma de ensino ocorrida no Brasil.

Considerando as dinâmicas sociais de contextos pós-modernos, o documento retoma a ideia de que o processo de produção de conhecimento encontra, hoje, condições favoráveis a uma economia própria cujas hierarquias se fazem menos estanques, por meio da diminuição da força excludente das divisões do saber em disciplinas fechadas. Com isso, traz-se à tona, de maneira mais explícita que em documentos anteriores, uma reflexão detida em torno do fazer docente<sup>25</sup>, isto é, segundo meu entendimento, de como e em que medida as decisões metodológicas do professor e, sobretudo, suas **atitudes** podem contribuir para a implementação de uma educação menos excludente.

Nos primeiros parágrafos do volume relativo à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, especificamente no capítulo sobre Línguas Estrangeiras, as OCEM colocam a importância de se discutir, principalmente: a) a noção de cidadania e sua prática dentro do contexto de ensino de uma língua estrangeira; e b) a questão da ex-/inclusão na perspectiva da língua estrangeira, pensando-se em especial na ideologia da globalização<sup>26</sup>. Adiante no texto, fica estabelecido que o ensino de línguas estrangeiras toma para si, além da instrumentalização voltada para o desempenho linguístico, o objetivo de formar cidadãos conscientes, criativos e de

---

<sup>24</sup> Cf. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>.

<sup>25</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=859&id=13558&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=859&id=13558&option=com_content&view=article). Acesso: 27/7/2015.

<sup>26</sup> Op. cit., p. 87.

mente aberta, os quais serão capazes de compreender seu lugar na sociedade, para além daquilo (formas linguísticas, epistemes etc.) que é validado dentro de sua comunidade linguística<sup>27</sup>. Em última instância, pretende-se com isso formar indivíduos que, diante da complexidade social, possam promover diálogos<sup>28</sup>, evitando o ostracismo.

Aqui quero chamar atenção para alguns pontos que julgo interessantes. Primeiro, que quando olhamos para a questão epistemológica de uma dada sociedade, pensando-se em conceitos como obra e ação (ARENDR, 2014), congregaremos a linguagem em suas várias e diversas manifestações sógnicas, podendo incluir domínios como o da arquitetura. Segundo, sobre globalização ainda, cabe lembrar aquilo que Santos, M. (2003) chamou de “fábula”, que ele considera perversa, por favorecer individualismos disfarçados de aceitação da diversidade do mundo, o que faz lembrar das dinâmicas dos localismos globalizados e globalismos localizados, sistematizadas por Santos, B. S. (1997).

Nessa perspectiva, com base em algumas contribuições de Monte Mór (2012a; 2012b; 2013) em relação a este tema, entendo que a ideologia da globalização sustenta uma ontologia em que o sujeito, embora tenha acesso a informações a respeito da diversidade que povoa o mundo, atua como um ser isolado, em uma sensibilidade com aspecto reificado (que vem da priorização da sensibilidade liberal e iluminista, do “eu” separado do mundo, do artista gênio-vanguardista), desalinhado afetivamente do espaço físico e das demais pessoas. Isso gera sua entrada em circuitos retroalimentados de cóleras, melancolias, infelicidades, ao pressupor que, porque não consegue ver manifestações de insatisfação semelhantes à sua, conclui que nenhum outro indivíduo, grupo ou instituição naquela sociedade está refletindo sobre seus problemas. Aqui, então, fica implicado um tipo de capacidade crítica que me parece bastante semelhante àquela em Goody e Watt.

Entendo que, nas OCEM, o Letramento Crítico aparece como forma de fomentar e exercitar percepções outras de realidade, a fim de perceber que posturas embasadas em cadeias causais estabelecidas apressadamente, afinal uma

---

<sup>27</sup> Op. cit., p. 90-92.

<sup>28</sup> Op. cit., p. 95.

tendência do mundo contemporâneo, impõem sofrer processos de automatização e precarização sobre a capacidade de relacionalidade.

Conforme minha leitura, as OCEM expressam um desejo de que a educação em LE, no Brasil, empreenda em suas práticas princípios metodológicos voltados a promover ambientes de letramento ao se estudar linguagem, que são, em última instância, princípios que renunciam ao uso de teorias de aquisição como única forma de compreender o processo de aprendizagem (pois, diferentemente dessas, postulam que as estruturas da língua e da cultura não se desvinculam daquela de seu meio social, de tal modo que todas estas devem ser abordadas conjuntamente). Assim, reconfigura-se o estatuto do trabalho docente com relação ao fazer comunicativo do aluno – e mesmo o seu próprio –, que não mais pode ser rotulado por critérios como proficiência ou desempenho apenas, já que, viabilizando importantes discussões sobre questões sociais dentro do ensino, como raça, gênero, sexualidade etc., acaba por abarcar o campo do pensamento existencial, uma vez que procura estabelecer reflexões a respeito dos conceitos de *ser* e *alteridade*.

Finalmente, é importante notar, em primeiro lugar, que este processo traz consigo fortemente a noção de que a compreensão das relações sociais influencia a (mudança de) atitude dos sujeitos que as estabelecem (sejam eles professores ou alunos ou ainda outro); e, em segundo lugar, que as Orientações apresentam a questão da in-/ex-clusão como fenômeno não-dicotômico (pois ocorre em diversos níveis, simultaneamente, dentro de todo grupo social), o que, portanto, só reforça a necessidade de se fazer, diariamente, uma educação que, ao lidar com o conceito de *cidadania*, contemple possibilidades de criação de sentidos menos maniqueístas para a ideia de responsabilidade e liberdade individuais.

Assim, uma primeira conclusão possível a que se chega é que o engajamento em tais reflexões tratar-se-ia da realização concreta do que as OCEM tomam por **críticidade**, que parece, a mim, ser esta capacidade de o sujeito epistêmico deslocar-se para além do que lhe é familiar e reformular suas verdades a partir de realidades novas com as quais se depara. Esse exercício, ao que me parece, define bem o conceito de *diálogo* (apontado anteriormente), que é inerentemente crítico. Uma segunda conclusão, mais pautada em minha experiência como docente, é que este processo somente encontra condições de se mostrar valoroso quando

construído contínua e ativamente na educação em LE, o que exige de professores e formadores uma abordagem tanto ininterrupta, quanto sistemática, dos dilemas éticos que a linguagem proporciona abundantemente à vida em seu cotidiano.

Em outras palavras, é preciso da reflexão, mas não de qualquer tipo, pois a reflexão em que repetimos raciocínios e chegamos às mesmas conclusões sempre não é crítica, no sentido que depreendo das OCEM. Daí que entendo haver nesse documento um princípio de renovação de experiências e sensibilidades, na medida que o questionamento das formas linguísticas do “eu” e do “Outro” (do estrangeiro, entendido amplamente por mim como aquilo que não é compreendido imediatamente pelo sujeito) procura avaliar se o discurso usado no presente para construir imagens de identidade/alteridade se alinha com as percepções afetivas do momento em relação às definições morais em evidência no encontro comunicativo em ocorrência. Isso faria com que todos esses âmbitos fossem passíveis de modificação, no Letramento Crítico: o discurso, o afeto e a moral, em um movimento que propõe uma constituição transdisciplinar do sujeito.

Por esse motivo, vejo que fica implícito nas OCEM um cuidado a se tomar: não permitir o ensino cair na condição de treinamento para o exercício de máximas como “respeite a diversidade”, que entendo serem frequentemente frases vazias de preocupação com a manutenção da dignidade, excluindo a possibilidade de um pensamento ético processual, em constante (auto-)reavaliação, como questão premente da vida cotidiana em sociedade.

Assim, pode-se compreender a preocupação das OCEM, ao empregarem teorias de Letramento Crítico, em não aceitar como tarefa única da educação linguística a instrumentalização linguística do alunado, mostrando que tanto professores quanto alunos (nos diversos níveis, incluindo a formação docente) devem se entender como sujeitos de, e vivenciar, um processo educacional reflexivo, no sentido destacado acima. Não se trataria apenas de uma nova função mental a se incluir no currículo, mas uma nova organização social da pedagogia: ver possibilidades, acompanhar e co-explorar<sup>29</sup>. Aqui, por sua vez, fica implicado um tipo de capacidade crítica que me parece bastante semelhante àquela em Freire.

---

<sup>29</sup> Para aprofundamento nesta questão, que se imbrica na noção de relationalidade, ver “Do espontâneo, da livre associação e do rizoma à arquitetura mental e à pulsão da vida” (ADAMI; MARTINEZ, no prelo).

Para retomar a discussão sobre modalidades linguísticas, entendo, ainda, que fica sugerido nas OCEM que a autoridade (ou legitimidade) para promover reconceitualizações não recai exclusivamente sobre a metalinguagem em sua forma habitual (normalmente no ambiente escolar e de formação docente, trata-se da metalinguagem centrada na língua em forma escrita ou falada), já que se buscam diálogos com outras comunidades linguísticas, além de novos diálogos com as comunidades já conhecidas, explorando, inevitavelmente, variados agenciamentos sógnicos.

Dito de outro modo, é verdadeiro que, para refletir, é preciso de metacognição e meta-discurso juntos, mas tal manifestação não obrigatoriamente seguirá padrões consagrados de comunicação, assim viabilizando aproximação e participação ativa de toda a comunidade escolar no processo de ensino-aprendizagem.

Como consequência, as respostas do docente (seja ele atuante na Educação Básica ou na formação de professores) não podem ser certas, no sentido de que não podem categoricamente considerar-se proposições adequadas ao tema proposto na cena enunciativa, o que é, no limite, uma posição ética, pois faz ocasião para o exercício de empatia que é tentar compreender e se inserir no “Outro” visível, ou seja, o contexto (formado por atores como pessoas e o espaço físico, por exemplo) que se (re-)apresenta no decorrer do ato comunicativo.

Assim, cabe a cada participante colocar-se em uma cadeia de pensamento, não apenas repetindo o que está dito-escrito por motivação do desejo de poder, possibilitando emergirem novos temas, sem precisar conferir a sua aparição um estatuto de extra-oficialidade. Resumidamente, vejo nessa vertente do Letramento Crítico um caráter de “exercício” constante daquilo que Viveiros de Castro (1996) chamou de perspectivismo, então postulando a necessidade, por parte da educação, de uma exploração da capacidade de pensar o diferente (*the otherwise*, cf. POVINELLI, 2011) em forma de um processo de aprendizagem a ser construído de um modo “deviresco”, sem imediatismo nem busca por completude.

Deste modo, o processo de criticidade dependeria, a meu ver, do envolvimento dos profissionais do ensino (novamente de modo indiferenciado para docentes da Educação Básica ou da formação de professores) em situações sociais

ocorridas no ambiente escolar que seriam vistas como irresolúveis<sup>30</sup>, aceitando que, sob o prisma de uma epistemologia polissensorial, novas perspectivas poderiam emergir em uma união provisória de sabedoria e tecno-ciência<sup>31</sup>. Este é um ponto crucial para inserção do teatro como fonte teórica para este trabalho.

Vale lembrar, nesse sentido, o postulado de que todo enunciado exerce função retórica, poética e ontológica (WHITE, 2008), pois permite olharmos marcas linguísticas “inconsequentes” ou “irrelevantes” com mais abertura para novas formas de relacionalidade diferentes da díade explicador/ignorante (cf. RANCIÈRE, 1991) dentro do movimento metalinguístico, diluindo ímpeto de idiotizar o “Outro”, que é uma atitude sobre a qual discorri brevemente ao falar da trajetória de concepção deste projeto de mestrado.

Por fim, é importante observar, ainda, que, idealizando imitar os princípios metodológicos das teorias pedagógicas que as OCEM veiculam, o presente estudo rejeita a postura de simplesmente realizar-se uma exposição linear no estilo *se/então*, afirmando: “Ao usar a teoria X junto à teoria Y, obtém-se o resultado Z”. Diferentemente de tal tendência, pretende-se estabelecer adiante um quadro teórico que considero “mais complexo”, capaz de apreender e suportar até mesmo extrapolações (E por que não...?) como se pensar que o Letramento Crítico lido pelas OCEM, embora tenha partido de conceitos contextualmente bem delimitados de crítica como os de Goody e Watt (a eles se antepondo) e Freire (nele

---

<sup>30</sup> Ecoando aqui os estudos sobre a valorização do profissional da docência junto à preparação para tomada de decisões flexíveis com relação ao currículo (CONNELY; CONNELLY, 2013 apud MONTE MÓR, 2013, p. 10-11), além de importantes conceitos como o de *atitude curricular* (DUBOC, 2012). A autora (op. cit.), tendo realizado seu trabalho em contextos de ensino de inglês em nível de graduação, discute o lugar da ética em relação à maneira de se abordarem temas ligados à questão da dignidade humana na atualidade; um exemplo disso é o caso das representações de união homoafetiva em materiais didáticos de ensino de língua. Segundo meu entendimento, *atitude curricular* se traduz, resumidamente, no reconhecimento da responsabilidade com a formação para a interculturalidade de que se vale um docente que procura intervir em contextos de conflitos ideológicos pelos quais seus alunos passam cotidianamente, problematizando dogmas pautados em uma história de vida pessoal, a partir de um currículo que traz uma ideia de mundo contemporâneo, assim como de uma sala de aula e de indivíduo, como espaço de pluralidade.

<sup>31</sup> Através desse movimento, ocorre uma aproximação na direção daquilo que Nicolescu (2010, p. 31) colocou como uma “necessidade óbvia de uma nova espiritualidade”, que eu entendo ser a necessidade de se repensar a constituição epistêmico-ontológica do “eu” contemporâneo, isto é, repensar sua posição política em relação ao mundo que compartilha com as diversas instâncias de alteridade que constituem sua subjetividade, favorecendo o estabelecimento de novas relações de significação pelo enfraquecimento consciente de barreiras sócio-culturais criadas pelos procedimentos de ordenação do discurso, citados no início deste trabalho (cf. FOUCAULT, 1996).

aprofundando-se, de certo modo), acaba produzindo um novo paradigma teórico resultante de tantos entrelaçamentos teóricos – inclusive com o teatro.

Por este motivo, meu objetivo inicial de sensibilização refina-se aqui para acolher a possibilidade de que os princípios ou valores críticos defendidos pelo Letramento Crítico, hoje lidos à luz de uma Teoria da Arte, acabam produzindo novas asserções sobre como a criticidade se manifesta no ensino de línguas e de linguagem e, portanto, como o trabalho do formador de professores para tal área de atuação poderia ser impactado.

Como fechamento desta seção, fica sinalizada uma tentativa de mostrar, por meio do Teatro Pós-Dramático, qual tipo de prática de criticidade vem à tona quando não há dominação da crítica simbólica, do desvendamento das “agendas implícitas”. Segundo Barad (2003), não é uma questão de se procurar ver o que não é palavra; para tanto, minha preocupação no andamento deste trabalho será levantar alguns marcos que possivelmente indiquem um caminho de aprofundamento para a pergunta a seguir: Que implicações existem para o trabalho do formador docente, quando, ao empregar uma teoria de aprendizagem como a apresentada nas OCEM, faz-se a exigência de “ensinar” um pensamento crítico sobre determinados conteúdos curriculares?

#### **1.4. Letramento Crítico e pesquisa**

Nesta seção, pretendo discutir brevemente as relações entre o exercício de “pensar o diferente” do tipo de Letramento Crítico apresentado pelas OCEM e as proposições de alguns autores em torno da figura da intelectualidade professoral e a noção de pesquisa que dela advém como fator indispensável à docência – e, por extensão, à formação para a docência – contemporânea. Este é um importante passo na direção de um começo de debate a se traçar no espaço híbrido entre teatro e educação. É um passo tomado especificamente da maneira descrita acima, já que, no Pós-Dramático, existe um forte apreço pelo caráter intelectualizador e pesquisador da subjetividade dos atores, como veremos no capítulo 2.

Kumaravadivelu (2003) coloca professores como profissionais que pensam e se engajam estrategicamente em práticas (p. 2); sabem organizar sua subjetividade para a atividade docente (p. 5); e se posicionam como intelectuais transformativos, buscando implementar formas de conhecimento relevantes aos contextos em que atuam (p. 14).

Conforme meu entendimento, todas as três proposições verificam-se dentro da matriz delineada quando falamos sobre a visão de pedagogia constituída pelas OCEM com a ideia de Letramento Crítico. Considero, também, que tal identificação só acirra mais ainda o questionamento, posto no fim da seção anterior, sobre as implicações de se “ensinar” pensamento crítico.

Assumindo a validade da associação feita acima entre criticidade e perspectivismo, pode-se cogitar que o engajamento de uma subjetividade organizada em práticas transformadoras trata-se não de um estado de espírito pronto, mas justamente da pré-disposição a buscar “pensar o diferente” em cada novo contexto de aprendizagem, desenhando novas estratégias de se organizar<sup>32</sup> para que o conhecimento emergente seja relevante localmente, no tempo-espço presente.

Almeida Filho (in SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998, p. 51 ss), questiona se é preciso que todo professor seja pesquisador no sentido rígido do termo, a partir de dados sobre o aumento da busca por pós-graduações *strictu sensu* em ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Nesse respeito, tendo em vista as considerações nos parágrafos acima, penso que a acepção de pesquisa que está em jogo no caso do Letramento Crítico visto nas OCEM não se pauta na noção de mecanismos estritamente científicos de legitimação de conhecimento, o que ainda não impede que os novos mecanismos (da criticidade perspectivista) tenham rigor interpretativo. A pesquisa, nesse caso, é talvez o afeto de inquietude para com o mundo (no sentido freireano) e o ato de tentar descobrir outras realidades que é gerado a partir daí.

---

<sup>32</sup> A despeito da dificuldade inerente ao ensino de línguas, trazida à tona, entre outros exemplos, pela metáfora da “arena onde o que devemos esperar normalmente é um choque de identidades” (RAJAGOPALAN apud PAULA, 2010), tal movimento de (re-)organização constante não pode ser conduzido com descaso, senão tem o potencial de ameaçar diretamente os princípios que sustentam o processo inteiro de aprendizagem segundo uma pedagogia democrática.



É por meio desse estilo de fazer pesquisa, de encontrar no espaço da metalinguagem novos recursos para o pensamento, a partir de sistemas semióticos desconhecidos ou simplesmente desvalorizados, que ecoam discussões atuais sobre novas abordagens teóricas que envolvem comunidade científica e outros setores da sociedade civil:

[...] [O] rompimento com cadeias conceituais e expectativas teleológicas e totalizantes, em favor de uma sistematicidade tão rigorosa – ou tão ‘científica’ – quanto possível, mas aberta e orientada para o acontecimento, o ‘Intempestivo’ de Nietzsche, os processos em andamento [...] [faz com que] a análise se faça sempre nos termos de uma experimentação (em contraposição a uma interpretação) e de uma cartografia: seguir ‘caminhos e movimentos’, fluxos e intensidades, processos; seguir e desemaranhar as linhas, analisar os espaços [...]<sup>33</sup>

Assim, diferentemente da concepção materializada na figura do “intelectual de retaguarda” (JERÓNIMO; NEVES, 2012), esse conceito outro de pesquisa, vislumbrado a partir do Letramento Crítico interpretado como perspectivismo, alinha-se com bastante proximidade aos princípios do teatro Pós-Dramático. Isso significa que promove trabalhos de convivência em que está pressuposta a co-responsabilidade (entre formador e professor; entre professor e aluno; entre diretor e ator) no acompanhamento rigoroso do fluxo de pensamento (sempre coletivo, sempre generosamente intertextual e nunca inicialmente combativo) que vai se originando conforme a exploração compõe as cartografias da experiência vivida e constitui, portanto, o cerne da aprendizagem, em um exercício de (auto-) compreensão, de organização das relações de identidade/alteridade.

### **1.5. Pesquisa, aprendizagem e metalinguagem**

Nesta seção, a partir do que foi colocado na anterior, tento estabelecer como base para a criticidade perspectivista a noção de uma pesquisa subjetiva, alimentando a visão de uma aprendizagem a partir do dissenso, por meio de respostas no âmbito da metalinguagem polissensorial.

---

<sup>33</sup> SIGNORINI, 1998, pp. 103-104

O conceito de aprendizagem que considero adequado de acordo com a matriz teórica delineada desde o início deste trabalho é o de deslocamento cognitivo, isto é, mudança nos recursos semióticos (KRESS, 2003).

Tal conceito oferece uma perspectiva interessante, na medida em que traz à tona uma dimensão política que diz respeito tanto à educação, quanto à arte. Essa dimensão encontra-se sinalizada em Rancière (2005):

O consenso é bem mais do que aquilo a que o assimilamos habitualmente, a saber, um acordo global dos partidos de governo e de oposição sobre os grandes interesses comuns ou um estilo de governo que privilegia a discussão e a negociação. É um modo de simbolização da comunidade que visa excluir aquilo que é o próprio cerne da política: o *dissenso*, o qual não é simplesmente o conflito de interesses ou de valores entre grupos, mas, mais profundamente, a possibilidade de opor um mundo comum a um outro.

Desse modo, a incompatibilidade entre agenciamentos sógnicos (ou, mundos comuns) não provoca relações de acumulação enciclopédica (ou, bancárias, em termos freireanos), que buscariam por sua vez conhecer “tantos mais sistemas, unitariamente, quantos forem possíveis”; mas fomenta, por outro lado, um potencial para transformações hibridizantes na forma como os ditos sistemas, enquanto entidades que tentam se fechar, operam inevitavelmente diferenciações de si mesmos, em trajetórias de choque que lhes permitem imiscuir-se mutuamente, embora ainda que sempre desigualmente<sup>34</sup>, uns com os outros.

Tal condição de desigualdade, por meio da hierarquização das metalinguagens, é o que motiva a pesquisa constante e dá condições à aprendizagem, na acepção apresentada acima. Porém, como já foi sugerido anteriormente, não é esse um processo simples, já que toma o conflito (a assimetria) como eixo central do pensamento e não tem quaisquer objetivos de o eliminar, seja momentaneamente, como em outras filosofias, a exemplo de algumas linhas de pensamento dialético.

A complexidade da manutenção do conflito permanentemente não como predicação, mas como processo em que se constrói a aprendizagem pela pesquisa é observável nas colocações de Agamben (2009), quando afirma que o espaço de

---

<sup>34</sup> Cf. RANCIÈRE, 2005a.

passagem entre o campo da semiótica e o campo da hermenêutica é pouco explorado.

O autor coloca (op. cit.) que é nesse espaço que surgem os paradigmas, entendidos como partes em relação a si mesmas; um particular que leva à própria particularidade contextual de sua constituição enquanto objeto conceitual, ou seja, não se tratam de extrapolações dicotômicas (realizadas por meio de deduções e induções) entre os supostos domínios do particular e universal. Possivelmente, poderia ser um exemplo disso a união provisória de sabedoria e tecno-ciência, já mencionada no raciocínio deste trabalho. Conforme minha leitura, ainda, a formação de paradigmas seria a *raison d'être* do tipo de pesquisa proposto aqui e o paradigma, enquanto campo de fluxos, seria o produto efêmero da aprendizagem.

Paradigmas são, portanto, casos singulares, ao modo da alegoria, que não dizem algo senão por aproximação, isolados de seu contexto de origem apenas por conta de que queremos exibir sua singularidade e fazê-la inteligível como um novo todo que tenha sua homogeneidade nele próprio (cf. AGAMBEN, op. cit.). Ou seja, o ato de exemplificar torna-se complexo na medida que selecionar um termo para postular o paradigma significa desativar sua semântica comum, para mostrar as regras que o governam e que não estaria aparente doutro modo. Retomando Foucault (1999), paradigma não é apenas um código moral descritivo, mas é também uma operação discursiva que inaugura um processo crescente de construção de capacidades de compreensão frente a novos contextos problemáticos vividos e delimitados linguisticamente por uma terminologia específica.

Vale lembrar que, dentro dessa perspectiva, a efemeridade é inevitável, pois a particularidade é, em si mesma, heterogênea e não apenas pitorescamente “diferente” do “resto” que a orbita, como um monobloco de excentricidade.

A reincidência das forças de subjetividade parece-me central a esse mecanismo, pois vetoriza tensões entre as formas polissensoriais de expressão metalinguística. Dito de outro modo, a linguagem única – a do pensamento – postulada por Peirce (1977) condicionar-se-ia ao conceito de *controlled equivocation* de Viveiros de Castro (2004), segundo o qual todas entidades vivas possuem linguagem, mas a experienciam de maneiras diferentes, tal que aquilo considerado ícone para uma espécie viva pode ser símbolo para outra.

Eu não entenderia “espécie” aqui no sentido biológico apenas, pois pode provocar a impressão de que dentre os seres humanos haveria consenso ontológico enquanto comunidade filogenética. De outro modo, penso que “espécie”, na perspectiva de criticidade construída pelo Letramento Crítico, conforme visto, teria sentido de grupos identificáveis pela forma como estabelecem seus mundos comuns (para recuperar uma ideia rancieriana citada acima).

Isso quer dizer, em outras palavras, que a identificação é dependente da particularidade notada no momento de choque entre usos distintos de metalinguagem, pois denuncia as diferentes relações de ordenação causal do pensamento, ou o que poderíamos chamar de diferentes narrativas (BRUNER, 2002).

Por isso, a identidade se desestabilizaria à medida que novas narrativas polissensoriais emergissem e modificassem as convenções de fronteira entre os domínios biológico, cognitivo, social, histórico, político e cultural, trazendo demandas atitudinais específicas a uma situação educativa, como: (i) tomar consciência da importância do pensamento estocástico, que coloca eventos aleatórios do processo de aprendizagem sendo respondidos de modo não-aleatório (MORGAN; MARTIN, 2014); (ii) tomar consciência da importância da ecossemiótica, que estipula a ligação de novos padrões de raciocínio a outros já conhecidos, na busca pela criação de novas relações de coerência, através de histórias intertextuais (idem, idem); (iii) tomar consciência, em resumo, de concepções como a contida no provérbio “o mundo num grão de areia”, que sugere a importância de notar que micro-contextos estão sempre alinhados com macro-contextos, mesmo que espaço-tempos não concomitantes (ibidem, ibidem).

Como consequência, entendo que saberes não são informações, palavras supostamente desprovidas de subjetividade, de contextualidade – são escolhas de convivência, atitudes afetivas, posturas políticas, que levam ao ódio e ao amor; à guerra e à dúvida, igualmente.

## 1.6. Metalinguagens e afeto

Nesta seção, pretendo conceituar o afeto, mencionado superficialmente acima, como um dos eixos problemáticos inerentes à criticidade perspectivista. Para tanto, sugirirei que o afeto encontra-se implicado transversalmente nos diversos espectros de relações de poder a serem travadas na linguagem, revelando critérios morais de narratividade empregados nas construções metalinguísticas.

Em uma sociedade global como a contemporânea, em que há um anseio historicamente incomparável por velocidade, não parece absurdo cogitar que o desentendimento seja uma ideia simplesmente insuportável à cognição que se alinha com a lógica de mercado, pois o que ele provoca, essencialmente, é um retardo no andamento dos processos comerciais. Como vivem-se relações líquidas (BAUMAN, 1998), prioriza-se moralmente a saciedade que o capital traz, na medida em que ele concretiza parcialmente alguns impulsos (*drives*), ao mesmo tempo que mina a capacidade de o afeto, enquanto fonte de motivação, ser digno de atenção.

Possivelmente, quando se constitui uma situação de desentendimento hoje, surge frequentemente uma sensação de anomia, de dissenso, que não é encarada como princípio da vida, mas que rapidamente tenta-se eliminar, evitando o desgaste (que ocorre em diversos níveis) do envolvimento com a miríade de possibilidades de raciocínio que se abrem e fugindo, por fim, à responsabilidade política de emitir um julgamento. De uma certa maneira, cai-se na primeiridade peirceana, estágio em que não ocorre racionalização de tipo algum; em seguida, interrompe-se o processo semiótico, sem dar prosseguimento aos demais estágios. Ocupando a lacuna deixada aí, entra a já conhecida mecânica do mercado, que veta a dedicação de tempo e energia à tentativa de compreensão a respeito do comportamento dinâmico do signo em espaços interculturais, uma vez que tal ação não oferece, pelo investimento feito, nenhum retorno óbvio em formas legitimadas de capital.

Assim, vejo que o Letramento Crítico, indo na contramão de tal tendência, debruça-se sobre o objeto cognoscente que se constitui pelas marcas do fluxo de processos semióticos contraditórios no micro-instante, mas não concedendo que se esqueça de contemplar a relação micro-macro posta anteriormente (cf. MORGAN; MARTIN, 2014): havendo regimes de historicidade que entraram em coexistência

pela sincronização, no âmbito do tempo cronológico, de dois ou mais *loci* narrativos a partir de um acontecimento, faz-se a exigência de um esforço de empatia para abalar a categoria de tempo-espço e tentar promover algum tipo de compreensão.

Como a empatia não tem caráter uniforme, a compreensão é atravessada pela necessidade de um infinito treinamento e experimentação do sentir para alimentar o pensamento e o julgamento. A meu ver, afinal, no Letramento Crítico, de maneira semelhante ao teatro Pós-Dramático, o afeto é motor de sensibilidades que constróem elementos sígnicos e, portanto, o afeto envolve a linguagem e media relações de poder.

Nessa perspectiva, a cisão entre teoria e pratica é atacada. Não há distinção entre o agir e o refletir, para o afeto. Citando Tomkins, Sedgwick afirma (2003, p. 19), contrapondo afeto e impulsos (*drives*), que mencionei anteriormente com relação à saciedade do capital:

Afetos possuem uma liberdade bem maior que impulsos em respeito, por exemplo, ao tempo [...] e objetivo [...] Especialmente, porém, afetos possuem uma liberdade maior com respeito ao objeto, pois diferentemente dos impulsos, 'qualquer afeto pode ter qualquer "objeto". Esta é a principal fonte de complexidade da motivação e comportamento humanos. (tradução minha)

Com vistas para tais afirmações, supondo os critérios de narratividade e as preferências metalinguísticas como objetos passíveis de afeto, é possível vislumbrar a ideia de que “pensar o diferente” (*the otherwise*) é um processo mediado por forças afetivas no âmbito das variadas relações poder que incorrem sobre a construção do discurso. Para tanto, aprofundarei esta parte do raciocínio a partir das considerações de Rancière (2005a).

O autor trata, em uma de suas obras (op. cit.), do processo de ressignificação – ou, como ele o prefere chamar, redistribuição de sensibilidades – promovido por um tipo de arte que choca ao por em evidência a heterogeneidade de paradigmas de pensamento existentes no mundo humano. Assim, ele logra desenvolver uma reflexão que abarque a fusão da arte com a vida, que consiste, essencialmente, de conflitos provocados pelo dissenso, condição de existência primordial – junto à igualdade – de uma comunidade política, segundo ele.

Ao mesmo tempo, conforme meu entendimento, o que tais afirmações também logram é permitir que o afeto, comumente reconhecido no campo da arte, seja embutido em teorizações sobre a vida política, através da noção de dissenso, que congrega tanto o pensamento da racionalidade normalmente aceita, mas também as ações advindas da intempestividade, da imprevisibilidade, do afeto.

Do ponto de vista metodológico, a proposta rancieriana é interessante para a associação entre o afeto; as sanções morais e a capacidade crítica; e as narrativas e as metalinguagens, na medida em que propõe descrever “um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia da efetividade do pensamento”<sup>35</sup>.

Assim, é preciso citar que a utilização da teoria Pós-Dramática entra como condição *sine qua non* para a manutenção deste raciocínio, pois, assim como no Letramento Crítico, está envolvida a capacidade de se lidar com cenários em que há verdades linguístico-biológico-cognitivo-sócio-histórico-político-culturais conflitantes.

Mediante a indicação de um *modus operandi* compartilhado, ou ao menos semelhante, entre teatro e educação, cabe citar a noção rancieriana da indistinção “entre os modos de inteligibilidade apropriados à construção de histórias e aqueles que servem à inteligência dos fenômenos históricos”<sup>36</sup>, que se sustenta porquanto

[a] ordenação ficcional deixa de ser o encadeamento causal aristotélico das ações ‘segundo a necessidade e a verossimilhança’. Torna-se uma ordenação de signos. Todavia, essa ordenação literária de signos não é de forma alguma uma autorreferencialidade solitária da linguagem. É a identificação dos modos de construção ficcional aos modos de uma leitura dos signos escritos na configuração de um lugar, um grupo, um muro, uma roupa, um rosto. É a assimilação das acelerações ou desacelerações da linguagem, de suas profusões de imagens ou alterações de tom, de todas suas diferenças de potencial entre o insignificante e o supersignificante, às modalidades da viagem pela paisagem dos traços significativos dispostos na topografia dos espaços, na fisiologia dos círculos sociais, na expressão silenciosa dos corpos.<sup>37</sup>

---

<sup>35</sup> RANCIÈRE, 2005a, p. 11.

<sup>36</sup> RANCIÈRE, op. cit., p. 53.

<sup>37</sup> RANCIÈRE, op. cit., p. 55.

De tal modo, entendo que, na base de uma pedagogia de Letramento Crítico pautada na criticidade perspectivista (e igualmente no Pós-Dramático, como veremos mais detalhadamente adiante), está a inclinação a promover espaços, acontecimentos, momentos, encontros de pesquisa e aprendizagem (conforme conceituação acima) em torno das formas de conceber as agressões, perturbações afetivas, inerentes ao diálogo; ou seja, em resumo, a tentativa de viabilizar novas maneiras de construir encadeamentos causais de signos.

Decorre daí, então, que ser crítico ganha o sentido de expor-se à agressão – e acabar agredindo, ao mesmo tempo – por meio da moralidade alheia, admitindo-se a suscetibilidade do *ser* às “acelerações ou desacelerações” supracitadas, que põem à deriva o sujeito epistêmico, intemperando-o afetivamente.

Essa visão é sustentada por obras como a de Grosfoguel e Castro-Gómez (2007), que trata de um conceito de alteridade resguardado da noção de exterioridade (isto é, fora da relação de similitude com o *eu*), indicando que o *outro* homogeneizado (ou exteriorizado) é aquele que não tem vida, já que não causa conflito nos agenciamentos semióticos do *eu* e pode, portanto, ser controlado – por exemplo, por meio de políticas de extermínio. Dessa maneira, portanto, caberia desconstruir o conceito de *eu*, ele próprio, como entidade homogênea, o que, partindo da noção de intempestividade e imprevisibilidade do afeto, parece-me possível.

Assim, entendo que o afeto ligaria transversalmente saberes, paradigmas de convivência dissensual. É um movimento como esse que, turbulentamente, cruza o espaço que gera o pensamento abissal<sup>38</sup> e cria “vozes do sul”<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> Segundo minha leitura de Santos, B. S. (2010), define-se como abissal o tipo de pensamento, amplamente sustentado nas sociedades modernas ocidentais, cuja manifestação se dá pela demarcação de um limite entre dois polos (dois modelos de sociedade em diferentes partes do globo, por exemplo) que, paradoxalmente, passam pela demarcação a ser invisíveis um para o outro e, portanto, ficam incomunicáveis entre si, de tal modo que a co-presença de suas formas de saber torna-se inconcebível, impactando inclusive na percepção afetiva de cada um dos polos em relação à alteridade.

<sup>39</sup> Entendo ainda que, para Santos, B. S. (op. cit.), o sul é uma caracterização que nasce com a divisão socioeconômica entre países do hemisfério norte vs. hemisfério sul e pode ser feita para se referir, literal e metaforicamente, às vozes (de cientistas ou ativistas do sul geográfico ou não, por exemplo) que, sendo em um primeiro momento ignoradas como portadoras de conhecimento legítimo, podem se tornar valorosas na busca por inovações sociais que permitam às sociedades enfrentarem problemas contemporâneos agravados pela atual circunstância dos processos de trocas globais.



## 1.7. Afeto e currículo de formação docente

Nesta seção, pretendo defender, a partir da discussão acima, que o afeto assume caráter de conteúdo curricular da formação docente no projeto pedagógico de Letramento Crítico apresentado pelas OCEM. Usarei, para esse fim, o argumento de que a atuação profissional na área da docência se assemelharia ao processo de amadurecimento dos artistas contemporâneos, de um modo geral, tal que não pudesse ser considerada espaço de preparação para uma realidade “lá fora”, a vir depois do suposto fim do período de formação. Diferentemente disso, considerando a matriz teórica da criticidade perspectivista construída desde o início deste trabalho, defenderei que a formação seria um estado permanente, já que o exercício de “pensar o diferente” também assim foi considerado, de acordo com teorização anterior. Por fim, sugeri o afeto como combustível para o cuidado com a “vida do espírito” (ARENDR, 2015), noção central, a meu ver, para uma formação de professores que almeje incentivar disposições como as colocadas por Kumaravadivelu (2003), conforme visto acima, no sentido de saber julgar, compreender e agir junto ao mundo.

Inicialmente, em vista de nossa matriz teórica tomar construções sógnicas como manifestações biológico-cognitivo-sócio-histórico-político-culturais, penso ser válida uma definição linguístico-pragmática de afeto como “atitude ou maneira ostensiva de agir” (HOUAISS, 2001). Complementarmente, ainda, adicione-se aí o argumento espinoziano de união psicofísica:

[O] afeto recobre uma realidade física (certas afecções do corpo) e uma realidade mental (ideias dessas afecções). Ele as tem em conjunto e as engloba ao mesmo tempo. O afeto exprime a simultaneidade, a contemporaneidade do que se passa na mente e no corpo. Com efeito, não há primeiro uma afecção do corpo de que a mente em seguida tomaria conhecimento ao formar uma ideia. Não mais do que a mente não produz afecções físicas, o corpo não é causa de ideias.<sup>40</sup>

[...] Em realidade, o corpo não se engana, ele exprime um registro diferente da mesma coisa que a mente. Em outras palavras, se houvesse erro

---

<sup>40</sup> JACQUET, 2011, p. 39

corporal, ele apenas significaria materialmente na extensão a verdade da mente.<sup>41</sup>

Essa visão está ligada à nova espiritualidade que congregaria comunidade científica e outros setores da sociedade civil, sabedoria e técnico-ciência (cf. SIGNORINI, 1998; NICOLESCU, 2010). Considerando os saberes de metalinguagens menos valorizadas, numa possível trajetória de *reliance* (cf. MORIN, 2004), a exploração pedagógica do afeto (como conceituado acima) teria como impacto principal a perturbação da tradicional divisão sujeito-objeto, devido ao fato de o afeto não ser exclusividade dos seres humanos (cf. JACQUET, 2011). Assim, descortina-se um caminho para ampliação de recursos semióticos empregados na compreensão de critérios de narratividade, sensibilidades e estruturas de poder relativas a alteridades não exteriorizadas. Como defendido anteriormente, entendo ser este, afinal, o propósito do Letramento Crítico de que tratam as OCEM e, portanto, sustento que a formação docente voltada para essa perspectiva deva incorporar o afeto como conteúdo curricular a ser abordado profissionalmente na área de línguas estrangeiras.

Constituindo-se como atitude e, portanto, ofertando incontáveis linhas de raciocínio, o afeto exige primordialmente, enquanto fenômeno a ser estudado, que se tenha um olhar atento a sua simultaneidade constitutiva. Nesse sentido, Santos, B. S. (2010) sugere uma expansão do presente para comportar a verdadeira ecologia das heterogeneidades, atuando em diversas frentes de pensamento sobre o estado presente das coisas, pois as possibilidades de reflexão tendem a parecer mais amplas proporcionalmente à inclinação a tomar não teleologicamente, mas dialogicamente, a ideia de realidade (como também ocorre no teatro Pós-Dramático, que logo veremos detalhadamente). Dito de outro modo, faz-se um questionamento da pertinência da razão instrumental para o exercício crítico (cf. HORKHEIMER, 1980), ficando sugerido um lugar mais preponderante à razão que considera plena de sentido próprio a condição de convivência comum enquanto motor do pensamento (cf. ARENDT, 2015).

Ao se tornar permissivo ao pensamento do afeto, o ensino de línguas estrangeiras estaria ensejando uma tentativa de aumentar seu potencial educacional

---

<sup>41</sup> Idem, p. 29.

transformador com relação à proteção da dignidade na vida, já que tomaria as diversas frentes de pensamento, ou níveis discursivos e de realidade, do afeto como braços importantes para operar sobre os problemas humanitários complexos com que lida cotidianamente.

Daí a necessidade de se tomar a metalinguagem também como heterogênea, pois é ela que veicula o sentido de atitude responsiva da linguagem, atitude de uma entidade que se coloca em comunicação com relação a uma situação inicial. Assim, o afeto permite, com sua influência sobre os diversos níveis discursivos distribuídos pela extensão psicofísica, provincializar (cf. KOHN, 2013) esse importante conceito dos estudos linguísticos, combatendo a visão dessa área como compreendendo

[...] o saber disciplinar de uma cultura letrada [que] privilegia conhecimento metalinguístico e a fusão poder/saber, enquanto tal postura [...] permanece inquestionada.<sup>42</sup>

Tendo isso em vista, considero a metalinguagem um fenômeno de leitura (no sentido freireano), que, situada e sendo ação e reflexão concomitantemente, faz-se dependente e renova seus próprios critérios de ordenação narrativa atuantes na distribuição desigual de ideias entre os limitados suportes sígnicos disponíveis.

Tal renovação, ou provincialização, resultaria sempre da aceitação de novos critérios narrativos e morais, acompanhada de uma nova hierarquização dos recursos semióticos, uma redistribuição – com contraposições, combinações, fusões e outros tipos de associação entre ideias. Esse movimento seria facilitado por uma lógica de pesquisa como a destacada anteriormente, cujo campo de atuação far-se-ia ampliado considerando-se que a condição de união psicofísica do afeto denota a natureza polissensorial das possibilidades da construção do conhecimento.

Encaminhando a seção para um fechamento, entendo que não é uma conciliação que se busca no Letramento Crítico, mas uma revisão dos valores mais intrínsecos e essenciais para a convivência.

Diante disso, é importante pensar cuidadosamente como se constitui a identificação do formador pela natureza de seu trabalho. O ponto principal a se

---

<sup>42</sup> SOUZA, 2007, p. 146. Tradução minha.

ressaltar é que o formador deve conseguir tratar a criticidade para além de um discurso logocêntrico, colocando-se em experimentações dialógicas com seus alunos-futuros-professores, a partir de contextos polissensoriais. Nesse sentido, as OCEM desafiam a visão da formação profissional como espaço simplesmente de transmissão de conhecimento e preparação, pois exige que o formador seja pesquisador crítico em formação tanto quanto seus alunos-futuros-professores, lançando mão não apenas da habitual racionalidade acadêmica, mas se arriscando a tomar contato com toda forma de racionalidade que for capaz de acessar.

Essa postura de esforço, de assumir um risco, é o que entendo ser o cuidado com a “vida do espírito” (cf. ARENDT, 2015), indispensável para um cotidiano em que o professor (da Educação Básica ou da formação docente) saiba exercer sua capacidade de engajamento com a própria subjetividade de maneira organizada e de consolidação de práticas transformadoras, como defendido por Kumaravadivelu (2003). Ainda evocando conceitos arendtianos (op. cit.), essa postura não se trataria de um estado de espírito pronto, com o qual alguns indivíduos são contemplados e outros não; mas traduz-se, justamente, na pré-disposição a buscar “pensar o diferente” em cada contexto de aprendizagem emergente, desenhando novas estratégias de construção da realidade.

## **1.8. Conclusão:**

Feita essa primeira conceituação, empregarei, no capítulo seguinte, os conceitos levantados até aqui – que são inexistentes nominalmente no campo do Teatro Pós-Dramático – para observar se as disposições epistêmico-ontológicas desta forma teatral guardam alguma compatibilidade com a noção de criticidade com a qual lido neste trabalho. É importante recordar a todo momento dessa afirmação, uma vez que pode se ter a impressão de que a discussão volta-se mais em torno das teorias artísticas, esquecendo-se do Letramento Crítico; porém, vale lembrar que lanço mão de categorias deste para falar sobre o teatro, de modo que continuo a empreitada proposta no início da dissertação e, assim, cuido da manutenção tópica do raciocínio, apenas progredindo por uma via inusual.

## CAPÍTULO 2

### TEATRO: PESQUISA, APRENDIZAGEM, METALINGUAGENS E AFETO

*Levamos um amigo peruano para a casa da tia da minha namorada. Chegando lá, o Pedro começou a conversar com o rapaz. Passado um tempinho, ele comentou: “Ah, o português é igual ao espanhol. Só muda as palavras.”*

*(Pedro, 8 anos. Retirado da página de Facebook “Frases de crianças”.  
Publicado em 11/11/2016)*

#### 2.1. Introdução

Esse capítulo, beneficiando-se do substrato teórico composto anteriormente, visa atender aos objetivos primeiro, segundo e terceiro, destacados na introdução deste trabalho.

Tomando como instrumento de análise os conceitos de pesquisa, aprendizagem, metalinguagens e afeto discutidos no capítulo 1, a fim de auxiliar no desenvolvimento dos objetivos supracitados, espero que possamos visualizar se algum tipo de noção de criticidade ganha aderência aos princípios fundamentais do Pós-Dramático.

Para tanto, apresentarei mais detalhada e organizadamente tal forma artística, enquanto aproveitam-se os conceitos do Letramento Crítico importados do capítulo anterior para cá como marcos de elaboração de entendimentos sobre as disposições epistêmico-ontológicas do Pós-Dramático.

#### 2.2. Definindo o teatro Pós-Dramático

De início, é importante colocar que a expressão “Teatro Pós-Dramático” tem sido usada por mim, neste trabalho, heurísticamente. Isso se deve ao fato de o Pós-

Dramático constituir-se como uma estética cujas formas da expressão teatral adotadas variam consideravelmente entre seus adeptos e suas linhas de atuação (GUINSBURG; FERNANDES, 2013).

Para entender isso, é preciso lembrar que Szondi (2001) já apontara como, a partir de Ibsen, Tchekhov, Strindberg, Maeterlinck e Hauptmann, os limites do drama tradicional – em que prevalecia o elemento épico – foram forçados a um ponto em que não se era mais possível assimilar os novos conflitos de uma nova era, uma era marcada particularmente pela guerra (isto é, o século XIX). Para o autor (op. cit.), se, por um lado, o Teatro Épico oferecia uma distinção clara entre sujeito e objeto, o Teatro Moderno, por outro lado, vai dialeticamente reificar o sujeito em drama, mostrando sua expressão de desespero provocada por um mundo de incertezas, o qual já não mais pode oferecer-lhe respostas sensatas para questões existenciais. Nesse sentido, Esslin (1991, p. 21) nota que as peças como as do Absurdo (seguindo a tradição moderna, na segunda metade do século XX) eram normalmente “rebaixadas à categoria de mistificação sem sentido” (tradução minha), com uma dicção que ia desde o estranho até o grotesco e o violento, por vezes.

De modo semelhante, as manifestações chamadas de Pós-Dramático (localizadas igualmente na segunda metade do século XX) também assumem a vida como incerta, mas se diferenciam ao substituir o choque causado pela reificação dialética por um outro tipo de choque mediante a possibilidade de não se dar vazão catártica ao desespero ocasionado pela indistinção entre sujeitos e objetos. É uma outra forma de ver o mundo que enxerga agência – em vez de petrificação – por toda parte, motivo pelo qual os seres atuantes nesse teatro não precisam ser humanos, podendo se materializar na forma de um boneco ou animal. Cohen (2013) afirma ainda: “Podemos radicalizar ainda mais o conceito de ‘atuante’, que pode ser desempenhado por um simples objeto [artefato], ou uma forma abstrata qualquer.”

Pupo (2009) afirma ser este um teatro que

transgride gêneros, apresenta uma parataxe de situações não prioritariamente ordenáveis pela lógica semântica, não busca criar fábulas [mas acaba, incidentemente, resultando em narrativas de outros tipos...], traz uma simultaneidade de estímulos que sobrecarrega o aparelho sensorial.

Assim, ele promove investigações para tentar compreender mais amplamente, filosoficamente, quais caminhos terão a arte e a vida para trilhar, sem aceitar que “tudo” estivesse perdido, a despeito de a imagem do sujeito humano como era conhecido até então, civilizado, “dono do mundo” acima de suspeitas e intocável, único-univocal, não mais poder ser validada no cotidiano das sociedades. Nesse ponto, o Pós-Dramático afasta-se da tendência do tom decadente empregada pelo Teatro Moderno, embora suas propostas valham-se com certa frequência do estranho, grotesco e violento, que já são usados com motivações diferentes e igualmente, nesse movimento, mostrando uma nova faceta do elemento mistificador por meio dos diversos suportes materiais que emprega por meio de

[uma] pluralidade fragmentária da cena contemporânea, especialmente [das] espécies estranhadas de teatro total [aquele dos experimentos contínuos com atos da vida] que [...] rejeitam a totalização, e cujo traço mais evidente talvez seja a frequência com que se situam em territórios bastardos, miscigenados de artes plásticas, música, dança, cinema, vídeo, performance e novas mídias, além da opção por processos criativos descentrados, avessos à ascendência do drama para a constituição de sua teatralidade e seu sentido. (FERNANDES, in GUINSBURG; FERNANDES, 2009)

Portanto, torna-se lícito afirmar que a ação (dramática), o pensamento (do ator) e as formas (das técnicas) são sempre fronteiriças, pois fundam, a partir de sua instabilidade conceitual, um infundável movimento de reconstrução do “eu” pela linguagem.

O Pós-Dramático, então, deixa de lado o impulso de representação tida como puramente simbólica, de controle e tradução automática do real, com a consequência de que “[m]uitas vezes o espectador não ‘entend[a]’ (porque a emissão é cifrada) mas ‘[sinta]’ o que está acontecendo” (COHEN, 2013). Daí decorre o fato de se preferir o trabalho com a dimensão de espontaneidade da vida e a multiplicidade de representações conflitantes que o instante de apresentação<sup>43</sup> instaura pela força da inexatidão em relação ao futuro. Assim, as intervenções

---

<sup>43</sup> “[T]odo processo ou procedimento de atuação, que remeta a códigos e convenções reconhecíveis culturalmente, será considerado [...] da esfera de representação. Diferentemente, os processos e procedimentos que não são imediatamente reconhecíveis como patrimônio de códigos e convenções sócio-culturais, os quais comportam, portanto, um grau significativo de auto-referencialidade, serão considerados como constitutivos da esfera da apresentação.” (BONFITTO, in GUINSBURG; FERNANDES, 2009)

teatrais não são anunciadas – elas apenas começam, em locais não necessariamente preparados para receber o teatro. Conforme afirma Achatkin (2010, p. 113),

não é uma forma teatral que visa criar a ilusão, nem tampouco procura se aproximar do público pela identificação de personagens ou narrativas criadas. Ele é, antes de tudo, um teatro de atores não ocultos em personagens, que se mostram como atores, expondo comportamentos, crenças, ideias, qualidades, vícios e facetas da natureza humana [...] Essa característica leva o público a pensar junto com o ator, a construir ele mesmo, mentalmente, a sua própria cena e, finalmente, a se surpreender ao confrontar possibilidades de soluções diferentes para um mesmo estímulo.

Fica aí, então, implicado o valor da espontaneidade para o Pós-Dramático, que, como colocara Spolin (2010), detém um potencial para um tipo de aprendizagem coletiva. Em outras palavras, segundo meu entendimento e para usar termos já levantados no primeiro capítulo deste trabalho, os corpos (e as mentes, e os afetos...) que encenarão o processo artístico em um evento particular dispensam a roteirização do tempo-espço para que se relacionem dissensualmente e provoquem reflexão.

Por isso, entende-se que não cabe ao teatro pré-condicionar-se a uma função específica, submetendo suas criações à ordenação causal unívoca, transcendente, simbólica e teleológica do *logos* e do racionalismo que se almejam totais; em vez disso, ele simplesmente (in)surge, por meio de formas capazes de interromper movimentos coreografados da “normalidade”, procurando enxergar e fazer visível publicamente o pensamento que pode nascer na anormalidade e na assimetria, instigando reações polissensoriais que mostrem a pluralidade da metalinguagem.

Nesse sentido, Fernandes (in GUINSBURG; FERNANDES, 2009) coloca que

o pós-dramático vive da oscilação entre presença e representação, performance e mímese, real sensorial e ficção, processo criativo e produto representado. É no vai-e-vem dessas polaridades que se estrutura a percepção do espectador desse novo teatro, colocado na posição ambígua de responder esteticamente ao que se passa em cena, como se assistisse a uma ficção teatral, e ao mesmo tempo obrigado a reagir a ações extremas, reais, que exigem de uma resposta moral. [...] [O] espectador está diante de uma prática teatral que problematiza seu próprio ‘estado de espectador’ enquanto comportamento social inocente.



Tal mecanismo acarreta em uma ética “difícil”, pois exige do ator uma atitude constante de reconfirmação do sentido das ações a que é apresentado, inclusive as suas próprias e, dentro dessas, aquelas mais naturalizadas. Por isso, diz-se que “[...] de um lado, se tira a arte de uma posição sacra, inatingível, [e] vai se buscar, de outro, a ritualização dos atos comuns da vida” (COHEN, 2013), cujos dramas não surgem concretamente no sentido aristoteliano, “(possuindo sequência de eventos clara, mensagem objetiva etc.); o drama é abstrato, precisando ser ativado pelos filtros afetivos do pensamento” (COHEN, 2013). Afinal, não se trata de um teatro cujo tipo de escritura cênica sozinho poderia ser considerado novo, mas, sim, uma corrente teórica que engendra uma concepção de comunicação com valores inteiramente diferentes do Teatro Moderno; é um trabalho de provocação dos significantes que constrói “mais experiência partilhada que transmitida, mais processo que resultado, mais manifestação que significação, mais impulso de energia que informação” (FERNANDES, 2009).

### **2.3. Sistematizando o aparato conceitual do Pós-Dramático**

Apresento, a seguir, uma sistematização de conceitos que não necessariamente são listados em trabalhos sobre o pós-dramático, mas que, conforme o entendimento de que essa estética utiliza várias linguagens artísticas, penso ser pertinente relacionar como caracteres mais ou menos compartilhados desse grupo de teorias. São conceitos em que enxergo valia para os objetivos da criticidade perspectivista do Letramento Crítico, o que ocasiona que estejam agrupados de uma maneira incomum, para o leitor acostumado especializado nas artes.

Entendo ainda que como sob a égide de Pós-Dramático colocam-se estilos e correntes de épocas que vão desde os anos 60 até os dias de hoje, o que faço aqui é em si uma colagem com fins didáticos. Assim, procuro construir essa sistematização apegando-me aos princípios que, embora em meio a muitos outros que foram se mudando nos contatos entre a linha de pensamento de um diretor e outro, permanecem de certa forma estáveis enquanto questões ou eixos de discussão, além de me parecem interessantes para a questão da criticidade posta

neste trabalho, uma vez que tem relações bastante explícitas com teorias sociológicas, políticas e filosóficas desenvolvidas ao mesmo tempo que essas formas artísticas.

### 2.3.1. Corpo

A centralidade do corpo para as diversas formas de comunicação da vida pode parecer inquestionável, à primeira vista, tendo em vista que alguns teóricos o colocam como sendo

[...] o que transmite gradações de significados expressivos em sua abordagem enquanto comunicação não-verbal, desde os gestos quotidianos até os extracotidianos em sua manifestação poética, ou seja, com vistas para uma finalidade artística.” (SILVA, in GUINSBURG; FERNANDES, 2009)

Nessa concepção, poderíamos vislumbrar para ele a condição de constructo indispensável para se estabelecer relações entre domínios relativamente desparatados no tocante à metodologia de trabalho, como a ciência e a arte<sup>44</sup>. A exemplo disso, seria possível tomar as palavras de Glusberg (2013), que postula o corpo como “a expressão biológica de uma ação cultural.”

No entanto, tais ideias mostram-se enfraquecidas pela posição raramente favorecida que o corpo ocupa nos debates da sociedade contemporânea. Alvo de tentativas de apagamento a partir da cisão com a mente – circunstância em que se os dois termos encontram-se antepostos por um dualismo que homogeneiza ambos, como se fossem mônadas –, o corpo, ancoramento material do conhecimento, frequentemente é desprezado como grilhão no processo de demarcação de uma posição discursiva dita “neutra”, relegando-o à condição de dado circunstancial supostamente descartável.

---

<sup>44</sup> Como argumento nesse sentido, veja-se o que afirma Romano (2015): “A manifestação estética é uma elaboração que obedece à satisfação de uma necessidade individual não apenas ocasional, nem somente regida pela inspiração misteriosa ou pelo puro intelecto. A arte acontece num ambiente, a partir de construções macroscópicas que envolvem processos cognitivos e perceptivos, de tal forma que inexiste criação ou percepção de uma obra sem a presença material do corpo.”

Tal movimento procura blindar o sujeito epistêmico contra o argumento de que a própria existência do empecilho negado já prontamente consolidaria o *locus* enunciativo como contingente. A este fenômeno Grosfoguel (2007) dá o nome “híbris do ponto zero”, entendido como o enganamento que se processa quando prevalece a crença da existência de um local privilegiado a partir do qual se poderia produzir racionalmente um tipo de conhecimento comprovável independentemente da matéria física onde uma linha de pensamento se instaura.

Por isso, o **grotesco**<sup>45</sup> não é simplesmente usado pelo Pós-Dramático de maneira simbólica para exprimir uma ideia de negatividade, de feiúra (como frequentemente ocorria no Teatro Moderno). Provocando em um primeiro momento a interdição da palavra, a segregação da loucura e a vontade de verdade (cf. FOUCAULT, 1996), as manifestações estranhas do corpo, se livradas do estigma que lhes imputa uma intelectualidade precária, podem incentivar um ato reflexivo que busque investigar os processos de conhecimento que lhes deram nascimento enquanto acontecimento (bio-cognitivo-sócio-histórico-político-cultural), enquanto episódio discursivo, e não como algo inefável.

Em outras palavras, por meio dos três instrumentos foucaultianos citados acima, entende-se a fundamentação que permite à cultura judaico-cristã, com sua simbologia, buscar uma higienização do corpo, a fim de que sejam tiradas as impurezas do caminho da teleologia grandiosa da redenção. Já no caso de não se tratar o corpo a partir de dicotomias como limpo/sujo, é possível des-homogeneizá-lo e enfraquecer a ideia de excepcionalismo.

Expandindo-se, então, a noção cultural de higiene para um processo político de seleção de suportes sígnicos e, portanto, axiomização epistemicida de um grupo específico de agenciamentos apenas, coloquemos mais alguns pontos sobre a importância do corpo para o Pós-Dramático.

No caso dos humanos, a epistemologia masculina, branca e europeia concebeu historicamente uma distinção entre os sentidos da visão e audição (supostamente relativos à mente) e o tato, paladar e olfato (relativos ao corpo). Essa

---

<sup>45</sup> O grotesco define-se, em relação aos fins deste trabalho, como, essencialmente, a “mistura de domínios”, “alteração das ordens e proporções”, “sobrenatural”, “absurdo”, “monstruosidade”; aquilo que, não sendo fruto de imitação, denota na sua condição de fenômeno uma “imaginação selvagem” que tem efeito estético sobre “produtos cerebrais”. (cf. KAYSER, 2013)

hierarquização dos sentidos, nesse caso, resulta na discriminação dos últimos três – possivelmente, talvez, mais “agressivos” para sociedades “civilizadas” ou “politicamente corretas”, ecoando a ideia foucaultiana de corpos dóceis e úteis – como canais impróprios para os parâmetros de expressão metalinguística (ou, de posições comunicativo-responsivas) culturalmente legitimados<sup>46</sup>.

Contrariando essa tendência, a estética teatral do Pós-Dramático é revestida do raciocínio que gerou o que foi chamado na ciência ocidental de neuroses, convencionadas como relações de poder desiguais entre corpos humanos, mentes humanas e ambientes<sup>47</sup>. Pensando estes três termos quase como indistinguíveis (e aceitando que corpos e mentes podem ser individuais e coletivos, humanos e não-humanos), essa forma de teatro enxerga um dinamismo de mescla dos domínios biológico, cognitivo, social, histórico, político e cultural. Como afirma Romano (2015): “[...] a corporeidade determina o caráter do sistema conceitual e a decorrente racionalização [...] O ‘onde’ não é acidental, pois influencia na qualidade do processo de conhecimento.”

Isso é garantido quando se considera a transversalidade do afeto. Como visto anteriormente, ele não se restringe a certas fronteiras, objetos e sensibilidades convencionados e, portanto, convoca corpo, mente e ambiente a reagirem pelo pensamento em sua condição de união. Dito de outro modo, o afeto obriga psicofisicamente o sujeito epistêmico a notar, com todos seus sentidos (até mesmo

---

<sup>46</sup> Nesse sentido, pode-se levar em conta SCHECHNER (2003): “Tradicionalmente no teatro ocidental, os olhos e até um certo ponto os ouvidos são onde a teatralidade é experimentada. Por sua etimologia e prática, o teatro é um ‘lugar de/para ver’. Ver requer distância, exige foco ou diferenciação, encoraja a análise ou a quebra do todo em segmentos lógicos, favorece o significado, tema e narração. A ciência moderna depende de instrumentos de observação, de ocularidade: telescópios e microscópios. Teorias derivadas de observações feitas por meios oculares definem o continuum tempo-espaço. Desde cordas super-galáticas até partículas de onda moleculares e subatômicas, nós ‘sabemos’ o universo ao ‘vê-lo’. Ver = saber; saber = ver; velocidade = espaço; distância = tempo; diacronicidade = história. (p. 333, tradução minha) Adiante: “Esta associação entre ‘saber’ e ‘ver’ é a metáfora-mãe e narrativa-mestra do pensamento ocidental. Se os humanos na caverna de Platão eram ignorantes, o eram por verem ‘verdade’ em sombras na parede. A verdadeira realidade era muito mais clara até mesmo que o sol, de modo que nenhum humano poderia vê-la diretamente. (p. 338, tradução minha).

<sup>47</sup> “Corpo morada dos outros, reserva de histórias que foram sendo armazenadas em pontos tão resguardados, tudo que de nós mesmos nos protegemos, nossos fantasmas, todos os nossos medos, culpas, repressões, fantasias, desejos mais ocultos, falta de carinho e aconchego, pedidos mudos de ajuda. [...] O teatro pós-dramático quer o corpo humano do ator que deseja revelar-se, mais que tudo, como realmente é. Mas que deseja também, graças aos vários efeitos que a tecnologia produz, ser múltiplas imagens projetadas nas telas dos computadores e em telas espalhadas pelos espaços, onde um só corpo humano jamais chegaria. Imagens que o transformam em um ser maior, mais forte, poderoso, multiplicado.” (AZEVEDO, in GUINSBURG; FERNANDES, 2009)

os reprimidos) a pluralidade tensa de ideias ofertadas pelos repertórios espaciais (cf. PENNYCOOK; OTSUJI, 2010) que as cenas enunciativas do cotidiano ofertam. Em termos mais próximos ao teatro, poderíamos dizer que

[o] emprego da corporalidade pelo ator ocidental se tornou essencial no seu trabalho. O objetivo principal do processo de ensaio passou a ser despir o corpo do ator de tudo que possa servir de entrave à sua atuação, ou seja, os bloqueios psicofísicos que possam limitar a plasticidade de seu desempenho. (RIBEIRO, 2010)

De tal modo, sem se esquecer das relações instáveis de assimetria de poder entre os domínios do corpo, mente e ambiente, mas tomando-as como fomentadoras de um certo tipo de sinergia<sup>48</sup>, o Pós-Dramático acomoda a ideia de uma alteridade resguardada da noção de exterioridade, pois entende que toda entidade que tem corporeidade e faz pensar participa também do processo emergente de pensamento, pela maneira concreta como se relaciona com outras entidades.

Isso faz do corpo “[...] uma espécie de escrita viva no qual as forças imprimem ‘vibrações’, ressonâncias e cavam ‘caminhos’. O sentido nele se desdobra e nele se perde como num labirinto onde o próprio corpo traça os caminhos” (LINS, in LE BRETON, 2015). Por esse motivo, ele pode ser entendido como uma arquitetura de processos em transformação constante da cognição, da percepção e da linguagem (ROMANO, 2015).

Portanto, o Pós-Dramático, mesmo utilizando o corpo como matéria-prima, não procura determiná-lo como extensão traduzida da intenção, mas o põe em cena “[...] com o princípio básico de transformar o artista na sua própria obra, ou, melhor ainda, em sujeito e objeto de sua arte” (GLUSBERG, 2009).

Tal noção, desestabilizando as definições de ator, plateia e texto, uma vez que valida uma nova linguagem estética pela qual “as emoções poderiam fluir livremente de corpo a corpo” (RIBEIRO, 2010), em uma enxurrada que

---

<sup>48</sup> “E o ator antes de procurar-se no outro, nos outros, nesses espaços de revelação, celebração e ritual que aproximam o teatro pós-dramático das próprias origens longínquas do teatro, procura-se a si mesmo em seu corpo próprio, deseja-se, acha-se enquanto tal, enquanto unicidade no extenso todo do mundo. O corpo daquele que atua nesse teatro é *soma* em movimento, integridade somática, abrangência e inteireza num si mesmo que se delinea vagarosa ou abruptamente aos nossos sentidos, dos quais o olhar é apenas um deles.” (AZEVEDO, in GUINSBURG; FERNANDES, 2009)

momentaneamente, epifanicamente, provocasse um processo convulsivo de des-territorialização semiótica, até que fosse possível situar uma nova forma de ordenação sígnica para aquela nova realidade. Assim,

[a] hibridação entre teatro, mímica, circo, dança e artes visuais gera, na estrutura dos espetáculos, o questionamento da ideia de representação estabelecida e cada uma das artes: o atrito entre as convenções de codificação vem revelar a instabilidade das linguagens. [...] [A] fusão tipológica passa a ser um problema a [se] enfrentar, compartilhando de uma cena em que a 'leitura' do espetáculo dependerá do [...] conhecimento dos códigos das diferentes artes e do reconhecimento da falência de cada um dos sistemas para representar a realidade como um todo. [...] [O]s choques entre texto e movimento, personagem e figura, narrativa ficcional e o aqui/ agora da cena evidenciam também a instabilidade das ferramentas de expressão. (ROMANO, 2015)

O corpo, assim, é sempre o único espaço para o discurso, que, por sua vez, é sempre afetivamente mediado e, conseqüentemente, é sempre dissensual. Produzindo condições que reconfiguram a ele próprio, abriga a formação de expressões de afeto na linguagem manifesta, em um fluxo no qual implicam-se, segundo meu entendimento<sup>49</sup>, as forças centralizadora e descentralizadora teorizadas por Bakhtin (2010).

Assim, o corpo faz-se vivo e propõe, incidentalmente, cada vez que diferencia-se, novas perspectivas sobre o ser, sobre a vida. Dito isso, ele é talvez um campo em que não se fomenta dualismo entre semiótica e hermenêutica (relembrando AGAMBEN, 2009), já que seu produto (imiscuindo as categorias de indivíduo e coletivo, humano e não-humano) são paradigmas, terceiros inclusos (cf. NICOLESCU, 2010) que devem ser vistos em si mesmos como particularidades.

Ampliando ainda as possibilidades de argumento para esta discussão, Schechner (2003) apresenta a noção do corpo como aquilo que pode trazer ao

---

<sup>49</sup> Pautado na ideia de que “[o] teatro pós-dramático inventa o corpo novo, o corpo primitivo, que supõe poder desafiar e ultrapassar limites que a realidade do mundo real aprisiona. E embora o ator possa vestir-se com um universo bastante extenso e intenso de técnicas no preparo de sua performance, na construção de suas máscaras, há uma igual necessidade de desvestir-se, um desnudamento que pode ser mais difícil ainda que aquele das máscaras das quais o teatro tanto se utilizou e continua a se utilizar. [...] E os espaços abrigam, ecoam, alongam os sons que os corpos escondem ou expandem. Não só a palavra articulada, civilizada, socializada. Não só as frases concatenadas, as histórias em sequências factuais ou trechos dessas mesmas histórias, mas a desarticulação do que antes se concatenava, a desapropriação do que existia apropriadamente, em corredores de tantas dimensões e texturas nos quais os objetivos tornam-se objetivos.” (AZEVEDO, in GUINSBURG; FERNANDES, 2009)

teatro a *rasastética*. Buscando referências na obra intitulada *Natya Shastra*, do teatrólogo indiano Bharata-muni, cuja importância pondera-se ser na cultura oriental a mesma da Aristóteles e sua *Poética* para o Ocidente, o autor explica que *rasa* é o resultado cumulativo de estímulos, reações involuntárias e reações voluntárias, que está, por exemplo, na base do funcionamento do paladar, articulando gostos de temperos, emoções e o prazer em comer. *Rasa* é a percepção que se tem quando se nota a interação desses domínios: “*Rasa* is flavor, taste, the sensation one gets when food is perceived, brought within reach, touched, taken into the mouth, chewed, mixed, savored, and swallowed.” (SCHECHNER, 2003, p. 337)

Trata-se, portanto, de um estado diferenciado de percepção que não conta com a separação corpo-mente (assim como o afeto, na teoria ocidental), uma vez que

[r]asa também significa ‘suco,’ aquilo que comunica o sabor, o meio do paladar. Os sucos da alimentação se originam tanto nas comidas, quanto no corpo. A saliva não apenas umedece a comida, mas distribui seus sabores. *Rasa* é sensória, iminente, experimental. [...] *Rasa* ocupa o espaço, conjugando o dentro e o fora. A comida é ativamente levada para o interior do corpo e se torna parte dele, trabalhando de dentro. O que era externo transforma-se em interno. Uma estética fundada em *rasa* é fundamentalmente diferente daquela fundada em ‘theatron’, o panóptico racionalmente ordenado e analiticamente distanciado. (SCHECHNER, 2003, p. 337, tradução minha)

Tal lógica desafia igualmente a diferenciação pautada em uma suposta subjetividade de determinadas práticas culturais e a objetividade de outras, uma vez que os movimentos rásicos do corpo provocam agenciamentos semióticos que confundem as categorizações da experiência e atravessam os gêneros religioso, estético, pessoal e gustatório (SCHECHNER, 2003, p. 345). É assim que, nesse contexto, mesmo o olhar tem um sentido diverso da díade com o saber:

Vendo-se os gêneros tradicionais indianos, percebe-se o ator olhando para suas próprias mãos conforme elas formam diferentes *hastas* ou *mudras* – gestos precisos com sentidos muito específicos. Este auto-olhar não é narcisista no sentido ocidental. *Abhinaya* literalmente significa levar a atuação aos espectadores – e o primeiro espectador do ator é ele mesmo. Se o ser-que-está-observando é movido pelo ser-que-está-atuando, a performance será um sucesso. Essa divisão não é exatamente o *Verfremdungseffekt* brechtiano, embora não seja completamente diferente. Brecht desejava abrir um espaço entre o ator e sua atuação para inserir um

comentário social. O ator rásico abre um espaço liminal para permitir a continuação do gracejo – improvisação, variação e desfrute.

O ator torna-se um participante. Quando é movido por sua própria atuação, afeta-se não como personagem, mas como participante. Como os demais, pode apreciar a situação dramática, a crise, os sentimentos das personagens vividas. Ao mesmo tempo, expressará as emoções das personagens e será movido por seus próprios sentimentos diante de tais emoções.

[...] No teatro rásico, os participantes têm empatia com a experiência do ator atuando. Tal empatia com o ator em vez de com o enredo é o que permite o teatro indiano ‘vagar’, explorar desvios e caminhos escondidos, mudanças inesperadas na atuação. (SCHECHNER, 2003, p. 356-7, tradução minha)

### 2.3.2. Narraturgia

Segundo Sinisterra (2012), o conceito de narraturgia diz respeito às “férteis fronteiras entre narratividade e dramaticidade”. Nesse sentido, ele afirma:

“Toda a dramaturgia ocidental pode considerar-se como um conjunto de dispositivos enunciativos – verbais e não verbais – destinados a contar histórias. E é precisamente esta preponderância da função narrativa no teatro ao longo dos séculos que tem levado a confundir abusivamente, tanto na teoria como na prática, os dois níveis que se articulam inextricavelmente no texto dramático: a ação dramática e a fábula” (SINISTERRA apud ÁNGEL, 2012)

Em algumas linhas de pensamento dentro do Pós-Dramático, isso se evidencia por técnicas empregadas para que o ator aja como personagem e narrador, em primeira e terceira pessoa, ao mesmo tempo<sup>50</sup>. Esse ponto faz lembrar o conceito, utilizado em estudos literários e linguísticos, de olhar estrábico, o qual, segundo Santos, J. F. (2009), tem a capacidade de projetar o sujeito epistêmico “[...] numa situação que Homi Bhabha chamará de entre-lugar: nem aqui nem lá. Esse lugar, de certa forma, é privilegiado porque possibilitará uma visão mais ampla, um deslocamento constante que evita a rigidez do só aqui ou do só lá.”

Na perspectiva da narraturgia, entendo que não é este um olhar que almeja à totalidade, mas um olhar que pretende-se desprendido (como do ator rásico) e, portanto, potente em termos de percepção sobre a pluralidade de narrativas que

<sup>50</sup> RIZK, 2011 apud ÁNGEL, 2012, p. 61.



pululam no decorrer da ação dramática. Contrariamente, um olhar viciado ou univocal reproduziria sempre os mesmos processos semióticos.

O meio ator que ‘não se esquece’ de si é o sabedor, a metade que ‘se torna a personagem’ é o sentidor. Exatamente como isso funciona ainda precisa ser neurologicamente investigado. [...] O ‘centro’ do ator, o ‘eu’, fica fora observando e em algum grau controlando tanto o sabedor e o sentidor. Claramente uma operação complexa engaja os sistemas cognitivo e afetivo simultaneamente, sem nenhum se sobrepor ao outro. Um tipo similar de ‘estado triplo’ acompanha alguns transees, enquanto em outros os sentimentos podem ser tão avassaladores que apaguem completamente tanto o sabedor e o ‘eu’. (SCHECHNER, 2003, p. 316, tradução minha)

Entendo ainda estar pressuposto nesse movimento aquilo que Bruner (2002) chama de “potencial de ‘subjuntivar’ as declarativas auto-evidentes do cotidiano”, que ele consigna aos processos narrativos – os quais, associados a estruturas dramáticas, reconstróem, pois reimaginam, relações convencionais entre ator, plateia e texto. Em outras palavras, penso que esse mecanismo abre uma brecha para o estabelecimento de novas formas de subjetividade.

A fim de observar mais detidamente o fazer da narratúrgia, consideremos alguns pontos dispostos a seguir.

Primeiramente, é importante considerar que toda ação teatral se faz senão por sistemas semióticos interligados e reflete uma dramaturgia, mesmo que isso não seja de conhecimento do ator<sup>51</sup>. Em outras palavras, o signo concretiza uma filosofia que sustenta a obra – uma episteme. Para o ator Pós-Dramático, tal proposição é amplamente (re)conhecida; é ela que o impulsiona a mergulhar em um intenso esforço de reflexão e, simultaneamente, “transtornação” das formas sígnicas (através do trabalho sobre o corpo, como visto acima).

Tomando consciência de tal condição do ator, pode-se enxergar mais um conceito que, junto ao olhar estrábico e à noção de subjuntivação, constitui o universo da narratúrgia: a dramaturgia compartilhada.

Pressupondo que o texto enreda-se contemporaneamente à apresentação dramática, através de ações distribuídas entre os sujeitos atuantes no momento, o conceito de *dramaturgia compartilhada* evidencia a tênue fronteira dos processos de

---

<sup>51</sup> PINTA, 2005 apud ÁNGEL, *op. cit.*, 67

saber-pensar-agir, constituídos na tensão entre o que poderíamos chamar de “azar” e a “certeza” (que são riscos, conforme as narrativas culturalmente sancionadas, advindos da espontaneidade) e a estrutura do *plotline*, super-objetivo ou plataforma, que são, guardadas sutis diferenças entre eles, três nomes possivelmente dados à linha de desenvolvimento ideológico escolhida para uma determinada intervenção teatral.

Deste modo, torna-se inútil tentar demarcar uma divisão estável entre o pré-definido e o improvisado<sup>52</sup>, já que, tanto para os processos narrativos, quanto para os dramatúrgicos, os gestos da repetição e diferenciação são interdependentes<sup>53</sup>. Dito de outro modo, não se trata nem de uma teleologia de predestinação, tampouco de um “vale-tudo” inconsequentes, pois toda e qualquer ação cênica e todo signo criado durante os processos de textualidade, nessa perspectiva, permanecem inundados de um caráter metalinguístico, interdiscursivo, na medida que funda um paradigma – manifestação nem universal (“macro”), nem particular (“micro”); mas singular (cf. Agamben, citado anteriormente).

Isso põe em evidência um estranho comportamento linguístico da obra, que não pode ser lida apenas simbolicamente (entendida aqui como uma leitura de “dentro” da obra para “fora”, buscando um ancoramento supostamente mais preciso – ou, em tese, ao menos seguro – na convencionalidade), mas que produz níveis de realidade semiótica em certa medida autônomos moral e politicamente, ou autotélicos<sup>54</sup>, a existirem apenas por curto prazo de tempo até que a ação novamente transforme a percepção, constituindo uma nova singularidade.

Acredito que talvez os sentidos da autotelia e da singularidade possam ser mais convenientemente entendidos por meio de instrumentos teóricos como a noção que Holbraad (2012) chamou de “transformações interpretativas”:

---

<sup>52</sup> PELLETIERI, 2008 apud ÁNGEL, *op. cit.*, 67.

<sup>53</sup> Como argumento: vejam-se os conceitos de *coincidência* (HOLBRAAD, 2012) e *emergência* (KOHN, 2013): o primeiro diz respeito a eventos não causais constituídos pela intersecção de séries causais; o segundo estabelece uma distinção entre a continuidade ou semelhança (*likeness*) de sentidos com o espaço-tempo, característica dos signos do presente e do passado, e a diferenciação, característica dos signos que constituem o futuro.

<sup>54</sup> RANCIÈRE, 2001.

[Tais] transformações interpretativas semeiam sentidos concretamente, como coisas do mundo que se movem e interagem umas com as outras em “metamorfose” [...] Longe de refletirem sobre o mundo para capturar seus fatos por meio de uma “captura” representacional (*representational “arrest”*), o sentido aqui se envolve com a fluidez do mundo por sua própria conta.<sup>55</sup>

Desse modo, penso ser possível afirmar que, no Pós-Dramático, o sentido seja sempre flutuante, mas material, sem precisar da distinção significante-significado, uma vez que o sentido-no-mundo, pragmaticamente, se faz pelos dois simultânea e concretamente<sup>56</sup>. Nesse caso, a interpretação, então, deve ocorrer pela busca de aproximação do sujeito com as formas de alteridade distribuídas pelo mundo, que seria o mesmo que buscar uma aproximação com as lógicas semióticas e agenciamentos distribuídos no mundo.

Para tanto, é essencial perceber duas dimensões: primeiro, a de responsabilidade implicada na posição do atuante não apenas como aquele que modifica o texto conforme sua vontade, mas também como quem cede e acompanha as modificações propostas por um Outro (humano ou não), “sendo-com-ele” (sendo-com-o-mundo, como proposto por Freire); e segundo, a da obliteração dissonante e imobilizadora que pode depor contra o atuante, quando ele deixar de perceber a legitimidade de sua participação enquanto sujeito epistêmico no processo de composição da cena enunciativa. A respeito disso, Schechner (2003, p. 324) propõe:

Parece-me que a comunidade humana em geral está adentrando uma fase pós-moderna em que a construção de uma estética intercultural e ritual é essencial. Esta etnopoética ocorre em três níveis simultaneamente: no nível pan-humano, em que a pesquisa pode levar à confirmação da existência de algum tipo de versão comportamental de arquétipos; no nível sociocultural, de performances diversas e particulares: o que os antropólogos e teóricos da performance até hoje privilegiaram; e em um nível pós-humano emergente, de troca de informações através de canais multiplex – um tipo de reflexividade intercultural. (tradução minha)

---

<sup>55</sup> HOLBRAAD, 2012, pp. 194-195

<sup>56</sup> HOLBRAAD, *op. cit.*, p. 184

A narraturgia, então, é um esforço e, ao mesmo tempo, desfrute<sup>57</sup> bio-cognitivo-sócio-histórico-político-cultural, pois exige maleabilidade psicofisiológica a partir da “quebra” de cadeias semióticas consagradas para reavaliação de seus sentidos latentes em contextos novos:

Quase que literalmente, o ator em treinamento é desmontado, desconstruído em fragmentos. [...] Estes constituem as menores sequências de ação reprodutível.

[...] Uma vez que os fragmentos estejam liberados de sua ligação com esquemas de ação maiores, eles podem ser reagregados [...] para formar novas ações. Tal movimento não é mecânico, pois é acompanhado de graus instáveis de reconstrução auto-consciente e reflexiva. Como isso ocorre varia em diferentes culturas e gêneros. (SCHECHNER, 2003, p. 321-2, tradução minha)

Oferecendo ferramentas de análise como contribuição para este movimento, Schechner (p. 325-6) coloca ainda algumas magnitudes da ação teatral pós-dramático, que penso poderem ser consideradas no processo de leitura e releitura da narraturgia: o evento cerebral (que trabalha com processos neurológicos); o *bit* (que é uma unidade mínima, formada por gestos ínfimos, a qual pode ser conscientemente controlada e repetida); o signo (que é um conjunto de *bits* que pode ser lido como emoção, como uma unidade discreta de informação); a cena (que é uma sequência de signos que formam uma unidade de interação em que estruturas narrativas se fazem visíveis); o drama (que é um sistema complexo de cenas); e o macrodrama (que são ações sociais de larga escala, em que comunidades agem afetivamente através de crises coletivas).

### **2.3.3. A heteroglossia como prática de espiritualidade**

Conforme Glusberg (2013), a vida do ator pós-dramático é povoada por “fantasmas psicológicos” que desafiam a possibilidade de um comportamento fundamentado na repetição de convenções gestuais. Isso ocorre, pois o corpo desse

---

<sup>57</sup> “Resumindo as características formais do brincar, poderíamos defini-lo como atividade livre que se coloca bastante conscientemente fora da vida cotidiana como algo ‘não sério’, mas ao mesmo tempo absorve o participante intensa e completamente. (HUIZINGA, 1955 apud SCHECHNER, 2003, tradução minha).

ator produz estranhamentos, ao se colocar como objeto produzido pelo olhar estrábico, frequentemente impedindo seu próprio dono de se reconhecer nele (ibidem).

Porém, este não é um estranhamento paralisante, já que o fato de o ator estar em cena lhe obriga a participar da dramaturgia e surge, através da figura da improvisação, o que Chacra (2010: 98) mostra como uma importante característica do Pós-Dramático: “dada a sua natureza, [ele] não espera apenas pelo ‘depois’ da ação teatral para intervir no contexto social, político e cultural. Pela presentificação que [...] propicia o espectador já estará intervindo<sup>58</sup>.”

É importante lembrar que as sensibilidades adotadas pelo Pós-Dramático em tais intervenções: a) variam conforme os princípios epistêmico-ontológicos mantidos por atores e diretores junto a suas escolas e companhias; e b) nem sempre se qualificam como substância de uma ação legítima sobre a realidade, conforme os critérios de diversas teorias das Humanidades.

[A]s *performances* transformam meios em fins e outorgam papéis independentes a ações espontâneas [...], sem serem ao mesmo tempo vazios de sentido. A plenitude de sentido se liga, deste modo, à ausência de produtos permanentes.

Este enunciado, que soa paradoxal, é a própria essência da [...] *performance*, que amplia o espectro do sentido na medida em que despoja a ação de seus objetivos convencionais. Convertendo meios em fins, as *performances* representam uma afirmação da criatividade humana que é ao mesmo tempo surpreendente e fugaz, [...] descortina[ndo] artisticamente, com rupturas imprevistas em rituais ‘inofensivos’, a magia da operação sobre signos e significados (GLUSBERG, 2013)

Para o Pós-Dramático, então, o *topos* central da pesquisa artística passa a ser a maneira de se intervir na realidade, abrindo questionamentos com relação aos afetos e suas atitudes em cena. Em outras palavras, o ponto-chave para entender essa estética é a multiplicidade das manifestações metalinguísticas.

Em muitas produções, prevalece o uso de colagem, livre-associação e parataxe, em um ato entrópico, quase lúdico e pueril – que, entretanto, não é

---

<sup>58</sup> “Se no dia-a-dia os nossos pensamentos fazem com que geralmente estejamos ‘voando’ no passado ou no futuro (recordando situações ou programando outras), o palco acaba sendo um momento onde isso não pode acontecer [...] Você está com uma plateia à sua frente – que o ‘traz’ para o momento – e tem que estar absolutamente concentrado no que está fazendo.” (COHEN, 2013)

inconsequente, pois indica um caminho gerativo do sentido sobre o corpo individual (cf. COHEN, 2013). Isso faz do performer

“[...] um operador de transformações entre inumeráveis códigos móveis e um conjunto de mensagens compostas por signos móveis baseados nestes paradigmas. A atividade de artista de *performance* resulta, conseqüentemente, numa verdadeira catálise de elementos, numa transformação de códigos lábeis em mensagens lábeis.” (GLUSBERG, 2013)

Tomando a realidade como despojada de macro-estruturas compartilhadas e impassível de transcendência, os adeptos dessa metodologia de trabalho procuram um ponto de retorno ao cerimonial através da investigação em torno da imanência dos movimentos elementares do corpo (GLUSBERG, 2013).

Por sua vez, noutra linha de pensamento, coloca-se o desafio de os participantes desse teatro desenvolverem a composição de uma coletividade, isto é, criarem um sentimento de mutualidade livre da privacidade neoliberal, permitindo, através do deslocamento do sujeito epistêmico em movimentos afetivos, um tipo de aprendizagem que supere o narcisismo. Daí surgem metodologias que fomentam atenção<sup>59</sup>, prontidão<sup>60</sup>, escuta<sup>61</sup>, empatia<sup>62</sup>. “[S]e antes o público estava na sala para *ver*, e os atores para *serem vistos*, agora o espectador *vê* (o artista) e *é visto* (por ele). Isto [...] gera um novo tipo de expressão e comunicação (CHACRA, 2010).

<sup>59</sup> Situacionalidade, que é a obtenção de informações vitais sobre o ambiente, cf. Kovel (2013, p. 100). Não se pode conceber a atenção como limitada a uma noção higienizada de cognição como capacidade mental apenas, ou mesmo como estado de autoconsciência; em vez disso, ela é um estado de presença psicofísica integral, inescapável, na distribuição de tensões que compõem polissensorial e afetivamente uma cena, lembrando as palavras de Jacquet (op. cit., p. 103): “O afeto [...] não é exclusivo do homem, pois pode aplicar-se a indivíduos muito compostos como os animais ou o corpo político.”

<sup>60</sup> Pensamento estocástico de Bateson (1972 apud MORGAN; MARTIN, 2014): respostas emergentes, mas não aleatórias, dadas a coincidências

<sup>61</sup> Segundo Ángel (2012: 210), “A escuta é a capacidade que permite ao ator criar e propor suas ideias diante das ideias dos demais. [...] [É] vital que o ator aprenda a escutar, a captar aquilo que não é dito verbalmente e compreender o que muitas vezes está subentendido para o espectador.” E completa, afirmando (op. cit., p. 215) sobre o silêncio o seguinte: “Assim como existe o risco de que os atores se bloqueiem [por falta de escuta], também está o perigo de que fiquem ansiosos, por isso insisto na importância de [...] de se calar no momento adequado, de saber quando a responsabilidade de guiar a cena está em suas mãos e quando se deve deixar ser guiado.”

<sup>62</sup> Aproximação a outros *loci* enunciativos, como resultado do olhar estrábico que a dramaturgia compartilhada fomenta.

Percebendo nihilisticamente o vazio da realidade enquanto imanência estruturada, o ator encontra na metalinguagem polissensorial caminhos de articular agenciamentos, ainda que incompreensíveis para si próprio enquanto indivíduo, através de uma atitude de relacionalidade<sup>63</sup>, que ele oferece à pluralidade do mundo e seu funcionamento, uma espécie de *amor mundi*.

A última metodologia de trabalho que apresentarei é a que busca transcender através do estado de espírito que se atinge ao se cumprirem sequências de atos não-simbólicos pré-determinados, desenvolvendo maneiras de transportar indivíduos para realidades ontológicas (mudando a configuração de ondas do cérebro e a disposição do restante do corpo) em que não se encontravam previamente (cf. SCHECHNER, 2003).

Considerando que o teatro tem um certo grau de autonomia do sujeito, essa vertente entende que a ação cênica convoca os participantes mesmo que coercitivamente, independentemente de esses terem crenças que sustentem<sup>64</sup> o drama a que se há de submeter (Ibidem).

## 2.4. Desdobramentos

O Pós-Dramático chama a atenção por trazer à tona o nomadismo<sup>65</sup> do ser, pois este pode constituir-se em diferentes momentos das produções e obras como performer, criança brincante, improvisador ou xamã. Em outras palavras, o espírito humano é capaz de um constante deslocamento epistêmico-ontológico, que resulta

---

<sup>63</sup> Cf. ADAMI; MARTINEZ, op. cit. (no prelo).

<sup>64</sup> Isso se deve a uma tridimensionalidade estabelecida em relações míticas, em que há dificuldade de distanciamento psicológico em relação a um objeto (diferente de relação estética, de fruição, de observação); no mítico vivem-se afetivamente papéis no aqui-agora e não é central estabelecer correspondências com as convenções simbólicas da cultura. Mas é bom lembrar que essas duas situações são polares, não absolutas.

<sup>65</sup> Conforme meu entendimento dos escritos de Braidotti (2006), considero nomadismo como a característica das entidades que vivem como extensões de seus próprios ambientes (sociais, naturais etc.) e, portanto, se põem em fluxos de comunicação com tais ambientes de um modo a transformarem-se e ao ambiente pela reconfiguração de energias e forças em uma nova constituição de processos afetivos. A entidade nômade, portanto, não subordina-se a classificações supostamente rígidas (vejam-se, por exemplo, o que a autora, op. cit., coloca como frágeis distinções entre humanos, animais, máquinas) que, se fossem respeitadas, poderiam impedir a entidade de se diferenciar do que já foi e transfigurar suas atribuições.

essencialmente na colocação do ator na condição de espectador da heterogeneidade de si mesmo.

Para os fins desse trabalho, entretanto, visando a um enriquecimento do debate sobre Letramento Crítico, a distinção entre as maneiras de intervir na cena não serve simplesmente para mostrar as diversas facetas da alma humana; por outro lado, ela faz-se importante por trazer à tona a questão da interculturalidade, que opera a relação identidade/alteridade de modos diversos em cada um dos contextos metodológicos apresentados. Nesse sentido, Schechner (2003, p. 323) afirma: “What jumps borders are the rasas, the ‘universal target emotions’ and what is so very culturally specific are the definite ‘texts’ – the particular minute weaves of interaction made from these universal target emotions”.

Dito isso, é possível compreender que o que unifica a multiplicidade de práticas do Pós-Dramático é seu trabalho no nível afetivo do raciocínio, independentemente da orientação metodológica, pela busca de transcendência por meio do transe, experimentado em diferentes graus<sup>66</sup> em cada uma das propostas de intervenção apresentadas (JOHNSTONE, 2007).

A partir dessa condição, efetiva-se um pensar simultâneo ao agir e ao saber, assim valorizando o momento presente – incorrendo em dilatação do tempo espaço, de modo que a relação promíscua entre ritualização<sup>67</sup> e espontaneidade funda o domínio do drama:

---

<sup>66</sup> “[N]ão existe esse ‘fluxo criativo’ direto do inconsciente. A chamada ‘prosa automática’ é uma abstração; para algo se ‘materializar’ em criação, esse algo já passa pelo crivo do consciente, já nasce híbrido. Pode-se falar portanto em graus de criação inconsciente [...] Não há também [...] o elemento dionisíaco sem o apolíneo. Uma ‘criação’ dionisíaca só se corporifica através de uma ‘forma’ apolínea.” (COHEN, 2013)

<sup>67</sup> “A formação dos ritos tradicionais devem ter começado com os primeiros lampejos de cultura humana, do mesmo modo que a formação de ritos filogenéticos inferiores foi pré-requisito para a origem da organização social de animais superiores. [...] Em ambos os casos, um padrão de comportamento de uma cultura ou uma espécie lida com certas condições do ambiente e adquire uma função inteiramente nova, de comunicação. A função primária pode ainda ser exercida, mas frequentemente torna-se pano de fundo e pode desaparecer completamente [...] Da comunicação duas novas e igualmente importantes funções podem nascer: a primeira é a canalização de agressões por pontos de contato inócuos; a segunda é a formação de uma liga entre dois ou mais indivíduos. Em ambos os casos, a pressão de seleção da nova função trouxe mudanças análogas à forma do comportamento primário, não-ritualizado. Obviamente, isso diminui as chances de ambiguidade na comunicação quando uma longa série de padrões independentemente variáveis se molda em uma sequência obrigatória. (SCHECHNER, 2003, p. 242, tradução minha)



O drama surge quando [...] o risco é maior e tudo está em jogo [...] Drama, o cerne narrativo do teatro, conecta duas ações humanas básicas: 1) o desentendimento, uma quebra na comunicação, uma confusão de mensagens, uma sobreposição de ironias; 2) a violência que resulta da colisão entre desejos políticos e sexuais; tal violência (nas farsas assim como na tragédia) normalmente assume a forma de uma rebelião contra a autoridade e a decência (SCHECHNER, 2003, p. 243, tradução minha)

O evento dramático presente no cerne da performance é em si mesmo uma forma ritualizada de apresentar a uma comunidade, ao público, material 'difícil'. Nesse sentido, todo drama é uma história encenada para aqueles que são, direta ou indiretamente, o sujeito da história que presenciam, que estão duplamente representados – como personagens e espectadores. (244, tradução minha)

Assim, “uma série de crises”, ou uma sucessão de momentos em que “a forma está prestes a modificar”, suscitam tensão em decorrência de ser o resultado desconhecido<sup>68</sup> (SPOLIN, 2010, p. 338). Por isso, existe, na essência do Pós-Dramático, a previsão de uma aprendizagem coletiva *in loco*, já que “[o] mundo fornece o material para o teatro, e o crescimento artístico desenvolve-se par e passo com o nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos” (SPOLIN, op. cit., p. 13).

Pensando que as atitudes afetivas (ou maneiras de intervir) se misturam no transe, e ainda levando em conta que o ator não tem uma personagem de base literária ou tipo para representar, “[o] jogo entre o ‘ser eu’ e o ‘ser outro’ se torna secundário, para dar primazia ao jogo do ‘sermos nós’, que ocorre no momento do espetáculo. A metamorfose, caráter essencial da arte dramática, praticamente deixa de existir. Há diluição da máscara. Entretanto, o fenômeno do ‘estado de desdobramento’ [do ator em si mesmo e outro representado] se manterá, pois [...] [o] ator, bem como o espectador-participante, se sente dividido num jogo entre o ‘eu-individual’ e o ‘eu-coletivo’, ou, ainda, num jogo de ‘ser eu’ e do ‘sermos nós’” (CHACRA, 2010).

Vale notar que nesse movimento manifesta-se um erotismo com relação a vida, trazendo a possibilidade de se a viver “sem limites”, instaurando uma continuidade com outros seres, ainda que apenas provisoriamente (MOSÉ, 2012, p. 37). Nessa condição, porém, não está pressuposta uma referencialidade comum pronta, mas que se constrói no *hic et nunc* da cena enunciativa, redimensionando

---

<sup>68</sup> A improvisação força andar para trás, vindo onde já estivemos, mas sem nos atentarmos demais ao futuro, relembrando e reincorporando incidentes conhecidos (JOHNSTONE, 2007)

seu alcance ao considerar que ela se reporta à comensalidade encontrada na particularidade perceptível de determinado acontecimento ou episódio.

É assim que nesse teatro nasce o pensar – necessariamente, uma instância de “eu-com-outro” (cf. FREIRE, 2011; ARENDT, 2014) – que ajuda a entender a flutuação sógnica e a conseqüente mobilidade do ser; um pensar que não apenas depende da decodificação semântica, desestabilizando a fronteira entre afirmações categóricas e hipotéticas, já que o drama constrói-se dinamicamente.

Para acompanhar a fluidez do sentido, portanto, o ator pós-dramático não pode assumir uma atitude contemplativa, de observação distanciada, cartesiana. Sua atitude é da observação envolvida, rásica, com uma aproximação empática diante da alteridade. Assim, concomitantemente, há de se ter, dentro do mesmo corpo psicofísico as seguintes identidades:

ser(eu)

ser(tu)

ser(ele)

Tais termos designam caracteres adjetivos (não essencialistas), mas, ao mesmo tempo, funções que condicionam a existência do ator enquanto ser da linguagem capaz de agir, pois é a partir da des-essencialização dos pronomes em condições adjetivadas (que corresponde à percepção do sujeito epistêmico ou ator que sua existência é necessariamente relativa ao *locus* enunciativo da alteridade em seu redor) que logramos a mudança com a ação, a diferenciação, a não-mesmice resultante do pensar. Assim, entendo que se pode constituir um sistema relativizante que seja, ao mesmo tempo, não aporético.

Daí que, junto pensamento eu-com-outro, surgem a transversalidade e os níveis de leitura: pelo jogo macro/micro instável, gera-se uma discontinuidade semiótica, atravessada pelos incessantes questionamentos sobre o sentido e a origem do sentido dos signos que se observa – o que significa que o espectador não penetra a fábula (DEMARCY, 2003), embora reflita sobre o drama.

Tal reflexão causa que o “trabalho sobre o signo [seja] sem dúvida um modo hábil e marcado de produzir o ‘distanciamento’, confessando o teatro, com vigor, que é teatro”, mas que não é exatamente o distanciamento culturalmente aceito como crítico, pois no caso do Pós-Dramático permite a fruição estética. A exemplo disso, os corpos pós-dramáticos são lidos em diferentes acepções (em decorrência da narratúrgia) – e torna-se difícil deliberar se o que vemos é um “corpo neutro, em comunicação, diferenciado ou estilizado” (cf. ROMANO, 2015, p. 183)

Porém, vale lembrar que tudo isso somente concretiza à medida que o transe acontece, o que, por sua vez, só ocorre se o ator encontra estima suficiente para se conectar com o mundo que habita e consigo mesmo: “o ator é o dramaturgo, o diretor, o cenógrafo, o coreógrafo, o compositor” (ACHATKIN, 2010, p. 49), que deve olhar para ideias que cruzam seu caminho como se fosse a primeira vez, mesmo que estas sejam bastante singelas (ACHATKIN, 2010, p. 75).

Recobrando agora as asserções feitas até este momento sobre maneiras polissensoriais de apreensão sensível e pensabilidade da capacidade e fazer críticos do ensino de línguas estrangeiras, quando promove o mencionado questionamento da realidade a partir de teorias de Letramento não logocêntricas, poderemos vislumbrar algumas afirmações sobre como o teatro promove suas aprendizagens.

Neste momento, portanto, poderemos olhar talvez mais concretamente para os entrelaçamentos educação-teatro, no âmbito da formação da subjetividade, a partir de uma postura comum de pesquisa e questionamento da realidade.

- (i) O Pós-Dramático propõe por princípio a renovação de sensibilidades, interpelando moralmente formas historicamente consagradas de construir discursos que pareçam impróprias no presente;
- (ii) De tal maneira, o Pós-Dramático buscaria condições de fomentar desconstruções de partes do “eu” contemporâneo, neoliberal;
- (iii) O logocentrismo é um dos vários aspectos que a investigação do Pós-Dramático sobre a metalinguagem artística pode desconstruir;
- (iv) Alguns são os pontos de partida para o processo de desconstrução, como, por exemplo, a interação do saber cotidiano, emergente, com

aquele que já recebeu estatuto institucionalizado. Assim, o “eu” do Pós-Dramático não seria uma entidade pronta, de acordo com uma sensibilidade liberal e iluminista, desalinhado afetivamente das tensões que se colocam à sua volta e modificam seu mundo. Ao mesmo tempo, portanto, ele não espera por um processo de aprendizagem imediatista nem completo;

- (v) A incompletude e o devir, então, se aplicam como características do ser vivo, de modo geral, contemplando principalmente a extensão linguística e fazendo com que se estabeleça um caráter intelectualizador e pesquisador nas várias formas de expressão da subjetividade dos atores, principalmente fora do domínio da língua em suas convencionais modalidades falada e/ou escrita empregadas exclusivamente simbolicamente;
- (vi) Tomando a linguagem como sempre metalinguagem, como o tempo todo um resposta comunicativa a uma situação inicial, o Pós-Dramático vê centralidade na promoção de trabalhos de convivência que ensejem conflitos que evidenciem diferentes níveis de co-responsabilidade dos atores pelo fluxo de pensamento materializado. O que resulta daí é uma (auto-)compreensão enquanto coletividade heterogênea, que, por critérios de uma empatia – nunca uniforme –, (re-)organiza as relações de identidade/alteridade de modo a preservar o estado genérico de conflito, independentemente de qualidade ou substância, assim instaurando a necessidade de permanência da investigação;
- (vii) Como as respostas comunicativas variam, diferentes lógicas metalinguísticas entram em evidência, tornando o aspecto conflitivo dos trabalhos de convivência potencializado, mediante possibilidades polissensoriais de resposta. Isso exige um conceito de pensamento não logocêntrico, mas que se constrói em semioses diversas;
- (viii) Admitindo-se a simultaneidade de diversos agenciamentos semióticos, no Pós-Dramático desafia-se a cisão entre teoria e prática, já que se entende que a distinção conceitual entre o agir e o refletir não é produtiva (no sentido foucaultiano) ao estabelecimento de novos critérios

de narratividade para construção de discursos mais adequados ao presente vivido.

## **2.5. Conclusão**

Por um prisma da educação linguística, acredito poder afirmar que a atitude de constante questionamento da realidade por experimentações rigorosas de movimentação das verdades biológico-cognitivo-sócio-histórico-político-culturais que se faz corriqueiramente no Pós-Dramático constitui-se como um fluxo cartográfico semelhante à criticidade do Letramento Crítico, isto é, um estudo centrado nas metalinguagens, aprendizagem, pesquisa. Assim, parece-me razoável afirmar também que, dentro dessa forma teatral, emergem tipos de prática de criticidade que não são dominadas pelo simbolismo de propostas como o desvendamento das “agendas implícitas”, por exemplo.

No próximo capítulo, esse ponto será de suma importância para uma ampliação da análise anterior, estabelecendo para ela pontos de contato com diversos campos da cultura, para além da Educação, em que pode se aplicar.

## CAPÍTULO 3

### TEATRO E ENSINO DE LÍNGUAS NO INÍCIO DO SÉCULO XXI: RELAÇÕES POSSÍVEIS

*Cada homem é uma raça*

Mia Couto

#### 3.1. Introdução

Atendendo ao quarto e quinto objetivos, neste capítulo lanço mão de um aporte teórico que visa à ampliação da percepção da transversalidade que o instrumental do Pós-Dramático exerce sobre os domínios biológico, cognitivo, social, histórico, político e cultural. Com isso, tendo em mente os entrelaçamentos teatro-educação delineados anteriormente, talvez seja possível perceber como a identificação do trabalho do formador docente alinhado com as OCEM tende a ser modificado pela possibilidade trazida por um modelo de aprendizagem que transponha os limites impostos pelo tipo de representação linguística como aquela imbricada em teorizações como a de Goody e Watt (op. cit.).

Mais uma vez, reitero que o objetivo deste trabalho é pragmático, tendo como mote os questionamentos desorientados de futuros professores em formação que não reconhecem, tem receio em reconhecer ou acreditam ser politicamente mais viável negar sua própria habilidade de pensar, buscando a sanção do discurso universitário para as ideias novas que desejam incorporar em suas pedagogias. Em sendo pragmática, a pesquisa (assim como o teatro Pós-Dramático) abandona qualquer purismo formal excessivo e entende que um importante efeito de dignidade intercultural pode ser obtido com o hibridismo de práticas discursivas.

Deste modo, tentando – embora vãmente – alçar uma imagem momentânea da arisca economia de pervasividade segundo a qual operam os processos de

significação do Pós-Dramático, este terceiro capítulo constitui-se como uma experimentação<sup>69</sup>.

### 3.2. A transversalização das representações linguísticas simbólicas

Kovel (2013, p. 108) aponta que a neurose é uma característica onipresente do capitalismo, devido ao princípio de realidade predicado pelas comodificação, que permite o surgimento de objetos de troca a partir de um padrão universal de comparação. Ele prossegue dizendo que, para que a comparação seja possível e as trocas se realizem, é necessário sustentar um conceito de sujeito dotado de um tipo de racionalidade que aceite a existência da *commodity* enquanto realidade em si mesma, fetichizada. Com esse imperativo racional, então, universaliza-se a neurose “pelo simples motivo de que o desejo é impedido de tomar seu próprio caminho através de soluções idiossincráticas, sendo sempre tolhido pela racionalização padrão que se pauta instrumentalmente em categorias de negatividade para a loucura”.

Porém, há que se considerar com relação à linguagem, particularmente no tocante às representações narrativas, algo que não cabe na racionalidade instrumental e que pode interessar à discussão sobre o Pós-Dramático e Letramento Crítico: o fato de que a ideia da domesticação da mente é muito instável, tendo em vista sua indissociabilidade do corpo (como visto anteriormente) e, portanto, sua inserção em fluxos narratúrgicos que, embora possam estar submetidos aos processos citados por Kovel (2013), incessantemente geram histórias, as quais irão anti-pedagogicamente, subversivamente, reconsiderar o óbvio (BRUNER, 2002, p. 10). Nesse sentido, Bruner completa ainda:

Histórias tornam o inesperado menos surpreendente, menos absurdo: elas domesticam a imprevisibilidade, atribuindo-lhe um toque de normalidade.

---

<sup>69</sup> Lotringer (2013, p. 47) entende “experimentação” como o ataque, por todos os lados e sem “guetos teóricos”, à divisão moral/social e os julgamentos feitos sobre as formas de desvio. “Experimentar não consiste em fixar os resultados previamente, nem perguntar ‘O que isso significa?’, mas sim ‘Como funciona?’ e ‘Qual relação há entre o que estou fazendo e o que desejo?’ [...] Tudo depende do que se quer fazer com as máquinas de significado e a ciência: se há um desejo de submissão a elas, ou um desejo de as usar perversamente, [...] a fim de conectá-las com [...] a social, ou com o cosmo.”

[...] Essa domesticação é o maior meio de manter a coerência de uma cultura, já que ela, afinal, prescreve nossas noções de normalidade. Porém, devido à instabilidade do humano e as imperfeições do controle social, o inesperado sempre prevalece. Nós trapaceamos, seduzimos, não cumprimos nossas promessas. Brechas e aberrações podem até não ser bem vindas, mas dificilmente são inesperadas. A condição humana no cotidiano é muito incerta e o desejo é muito impulsivo [...] Por isso, histórias são sobre o cotidiano, sobre coisas pequenas. Elas não pretendem ter uma generalidade moral explícita, apenas a insinuam. (BRUNER, 2002, p. 90, tradução minha)

Estas “coisas pequenas” de que fala Bruner evocam a noção das tecnologias do poder agindo sobre a representação, as quais agem no nível da pragmática micropolítica e que, segundo Guattari, seriam reconceituadas no âmbito da linguagem ao se fugir às categorias de sujeito e objeto e à noção da intraduzibilidade de fluxos. Para o autor, o inconsciente só é bem estruturado linguisticamente se aceitamos as formações de poder vigentes, as quais rejeitam a possibilidade de um ato assignificante: “o poder não existe fora das secreções significantes” (GUATTARI, 2013, p. 183). Pontuando que tal afirmação não pode de modo algum ser lida dualisticamente, o autor explica:

Isso não significa que se cai no *nonsense*, na anarquia, na reprimível e incestuosa indiferença.

É o contrário de qualquer uma dessas coisas e de todas elas!

- Conexões que cobrem todas as direções
- Um diagramatismo altamente preciso
- Um caminho longe das redundâncias vazias
- Conexões signo-cosmo-social

[...]

É impossível quebrar a cadeia poder-hierarquia-impotização-castração sem construir uma máquina concreta de outro tipo: uma conjunção diagramática dos fluxos materiais, semióticos e sociais, de acordo com relações não-significativas, não-significantes, não-interpretativas, não-subjetificantes.

[...]

Tenha-se em mente o micro, primeiramente no em si e em torno de si. Ou então corre-se o risco de perder o horizonte do macro (GUATTARI, 2013, p. 183, tradução minha)



Tal processo, assim como no trabalho do ator Pós-Dramático, exige a sensação constante de um vazio (um niilismo, no sentido nietzscheano) que circunda a existência, o que propulsiona um desejo de ser mais, isto é, de se aumentar através da descarga de sua força vital. É isso que se busca, já que as categorias de análise se modificam constantemente, o que difere drasticamente daquilo considerado pelas teorias inspiradas em Darwin como um impulso pela auto-preservação da identidade, pela qual um indivíduo seria fascinado (FESSENDER, 2013, p 54).

Sobre tais grupos de indivíduos, Fessender (2013, p. 53-55) coloca que estes

[...] tendem a idealizar deuses e presidentes, mas deve ser notado que tais líderes não são a causa da auto-percepção do grupo como assujeitado; em vez disso, eles são o efeito de tal percepção e são tão sujeitos a ela quanto os demais. Grupos assujeitados lutam por auto-preservação e exclusão de outros grupos [...] reprimindo desejos incompatíveis com [...] descrições [que fundam o princípio de identidade pela exterioridade] e fazendo com que a energia que supre tais desejos apareça em outra parte em forma de sintomas.

Em suma, entendo que o que essa crítica faz é colocar em pauta a discussão sobre qual tipo de política pode ser feita em relação a diferentes arranjos linguísticos (GUATTARI, 2013, p. 193), sugerindo um modelo em que saber-pensar-agir ocorrem *pari passu* com crer-aprender-sentir. Considerando-os como fluxos narratúrgicos, evidencia-se a dificuldade de se os apreender conceitualmente, de modo a se tornarem confusas categorizações clássicas como o par ôntico/ontológico, que agora cede lugar a novos *loci* meta-discursivos mais unificadores que disciplinares, como é o caso da ontografia<sup>70</sup>, neste exemplo.

No teatro, há autores, como Artaud (2003, apud RIBEIRO, 2010), que, pensando no logocentrismo, sustentam um dualismo entre a forma verbal e as sensações corpóreas, alegando que a primeira reprime as últimas. Como foi dito anteriormente, a multiplicidade de metodologias de trabalho no Pós-Dramático dispensa a deliberação mais profunda sobre se tal proposição se confirma, pois

---

<sup>70</sup> Cf. Holbraad, 2012. Pode-se definir brevemente, com base na antropologia, como o estudo dos modos de se lidar culturalmente com a natureza.

acredito ser possível, com o arsenal correto de técnicas, se vislumbrarem novas maneiras – não logocêntricas – de se lidar com as palavras, viabilizando novas formas de relacionalidade através da constituição de novas atitudes afetivas no processo narratúrgico.

A partir de uma visão antropológica do teatro, e pensando-se nas práticas do Letramento Crítico, isso significa que se deve aproveitar algo já naturalizado para se promover uma flexibilização do *mindset*.

[...] as pessoas sempre estão envolvidas na formação de papéis, construindo e desempenhando suas múltiplas identidades. Através dos papéis, as pessoas atualizam suas realidades pessoais e sociais diariamente. Para tanto, desenvolvem convenções (ou 'rotinas') sócio-teatrais e mesmo *personae* (às vezes conscientemente, mas majoritariamente sem ter total ciência do que estava acontecendo) adaptadas a circunstâncias particulares. (SCHECHNER, 2003)

Respeitando tal dinâmica já instaurada, mas a analisando meticulosamente, perceber-se-á que o racionalismo cartesiano é apenas *uma* função possível da cognição, enquanto há outros *modi operationem* concomitantes a serem considerados, que fazem ser possível os papéis acontecerem – papéis por vezes altamente conflitantes! – “dentro” de um mesmo corpo psicofísico. Essa é uma percepção importante para se pesquisarem novas formas de narrar e ensinar dramas, com as diversas metalinguagens, e se aproximarem (não sem conflito) vidas cuja cisão se mantém autorizada pela falta de políticas públicas de educação mais incisivas que objetivem contornar o problema da legitimidade institucional excessiva que é atribuída nas escolas ao pensamento científico e suas dissidências.

### 3.3. Novas formas de relacionalidade: novos modos de fazer linguagem

É impossível, do mesmo modo que é impossível para toda descrição ser metafórica, que todo termo seja um trocadilho. [...] Frases cuja semântica envolve referência a signos como *significantes* são verdadeiras ou falsas com base nas propriedades deles como entidades – não com base nas propriedades de suas *significações* ou seus referentes comuns. E é este caráter fechado na linguagem apresentado pelos signos que tem um papel central em grande parte da visão psicanalítica. Há caracteres textuais que são perdidos ou sacrificados quando textos são traduzidos, os quais, por serem *entidades* [...], são intraduzíveis na dimensão de seu ser; é apenas

em seu estado enquanto significante que os podemos traduzir através de signos equivalentes que tenham o mesmo sentido. (DANTO, 2013, p. 63-65)

A explicação de Danto acima evoca a noção de singularidade apresentada anteriormente. No teatro Pós-Dramático, assim como na interpretação psicanalítica dos sonhos, sabe-se disso, na medida que se busca ler os conteúdos por meio de seu valor simbólico relativo, como em um rébus<sup>71</sup>.

Nesse sentido, a gramaticalidade do processo da meta-análise (o “ler-se lendo”) do Letramento Crítico precisa ser questionada, pois, como Danto (2013, p. 77) coloca, a insistência de algumas teorias (como a psicanálise) em encontrar referentes elementares para todo tipo de agenciamento exige conhecimento enciclopédico quase que exclusivamente de alta cultura, forçando traduções de enunciados cuja aparência é de desordem primitiva – pois o pensamento cartesiano não percebe formas de hierarquização distintas da sua – em termos facilmente passíveis de troca num sistema unificado de *commodities*. Teria, por outro lado, o Pós-Dramático os instrumentos teóricos necessários para quebrar com tal lógica de causalidade?

Uma primeira possibilidade é que, pelo mecanismo da narratúrgia, e igualmente pela natureza de seu trabalho, o Pós-Dramático poderia desestabilizar intencionalmente a tênue linha entre o que Bruner (2002, p. 101) chama de dois “mundos da mente” (*worlds of mind*), o paradigmático e narrativo: enquanto aquele verifica proposições bem definidas sobre como as coisas são (é, portanto, austeramente existencial e declarativo), este dirige-se a como as coisas foram ou poderiam ser (é desafiadoramente normativo em sua subjuntividade). Para traduzir de um para o outro, Bruner recorre à narrativa como modo dominante, dizendo que esta determina, ainda que de maneira sempre móvel, as asserções ontológicas paradigmáticas.

Decididamente, tal afirmação não é inteiramente verdadeira com relação ao Pós-Dramático.

Por um lado, ela pode se confirmar quando se considera que, para algumas linhas teóricas dentro dele, a heterogeneidade, normalmente manifesta em uma

---

<sup>71</sup> DANTO, 2013, p. 71-73

“deformidade” psicofísica, é *sine qua* da ação (cênica) a ser construída coletivamente, a fim de instaurar um estranhamento formal – metalinguístico, conforme tenho usado o termo neste trabalho – que dê força à reflexão. É de tal modo que a marca destoante que se torna índice de heterogeneidade dificilmente será lida como desacordo existencial, postulando-se em vez disso que a diferença traz o movimento das epistemes e cria relações inéditas de tempo-espaço no que tange ao par identidade/alteridade. É aí que se dá o início das vertigens. Aprender, portanto, pode ser um ato meditativo, sim, por todas as explicações dadas até aqui; mas, igualmente, pode se processar em instantes pândegos, maganos. A variedade metodológica do Pós-Dramático sinaliza isso.

Ao mesmo tempo, em outras linhas teóricas dentro desse tipo de teatro, existe também a noção de heterogeneidade despojada de latência transcendental. A exemplo disso, veja-se o caso do ator rásico, que percebendo-se, tem prazer e não necessariamente busca mudar o estado atual da realidade.

Em ambos os casos, o drama surgirá, inevitavelmente; o que muda de uma situação para a outra, porém, são os afetos que constituem a presença do ator em cena: se, por um lado, há de se sentir a tensão e talvez uma iminente resistência mediante às mudanças prestes a acontecerem na forma de agir, de pensar e de saber, da personagem e do ator (SPOLIN, 2010, p. 338), por outro lado tem-se uma estranha atitude de se aceitar tranquilamente a realidade, o que faz o ator parecer sobrenatural, inumano (JOHNSTONE, 2007, p. 94). Dito de outro modo, com termos rancierianos, a efetividade do pensamento possivelmente é reconhecida devido a sua correspondente sensibilidade visível em apenas um dos casos, dados os dogmas da cultura ocidental.

Assim, ficando sugerido com isso que as maneiras de reagir e comentar sobre a realidade (isto é, a metalinguagem polissensorial) precisam ser melhor problematizadas, abre-se espaço para a pesquisa ética nos termos foucaultianos.

Para Foucault (1997, p. 260), *bios* é material para uma obra estética, que questione os diversos aspectos da construção da subjetividade, tal que a ética passe a estar na estrutura profunda da existência, e não relacionada a um sistema jurídico, disciplinar.

Em nossa sociedade, a arte tornou-se algo que é relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida. Que a arte é algo especializado ou feito por especialistas, que são os artistas. Mas não poderia a vida de todos se tornar uma obra de arte? Por que uma lâmpada ou uma casa poderiam ser um objeto de arte e nossa vida não? (FOUCAULT, op. cit., p. 261, tradução minha)

Na base dessa ideia “artística”, Foucault coloca um olhar técnico sobre a relação consigo, que determina como o indivíduo se entende como sujeito moral de suas próprias ações, o que inclui questionamentos sobre a substância ética e o modo de subjetivação, isto é, qual faceta do comportamento do indivíduo (ou área da vida) se relaciona à conduta moral e em quais circunstâncias esta é provocada: o sentimento, o desejo etc (FOUCAULT, op. cit., p. 263), bem como sobre a ascese e o *telos*, isto é, qual tipo de técnica se emprega para se moldar e qual o tipo de ser ao qual se aspira com o comportamento moral: livre, puro, imortal etc (FOUCAULT, op. cit., p. 265).

### **3.4. Transformações estéticas: transformações bio-cognitivo-sócio-histórico-político-culturais**

Vimos já que o corpo não precisa ter um referente traduzível, compreensível, a partir de sintomas que o coloquem numa escala de desvio da normalidade. A partir disso, pensaremos momentaneamente sobre o conceito de mimese, que é bastante importante para todas as estéticas teatrais, embora seja um modo de comunicação favorecido em algumas propostas cênicas mais que em outras.

Bruner (2002, p. 96) coloca a mimese como uma forma de inteligência que permite reencenar ou imitar o passado e o presente. Isso implica duas relevantes características da linguagem:

Uma das qualidades mais potentes e universais da linguagem é a chamada referência remota – o poder [...] de referir-se a coisas longe do aqui e agora do enunciador e do enunciatário. Isso leva a linguagem para além do ato de apontar, ou da ‘ostensão’. Uma segunda qualidade, também universal, é a arbitrariedade de referência, que tem o efeito de nos livrar das restrições da mimese pura: signos não precisam parecer com seus referentes. (BRUNER, 2002, p. 96, tradução minha)

Agora, lembrando o que foi dito anteriormente, à luz das considerações de Bruner, poderemos perceber que aquilo que se apresenta na linguagem (os signos) possui sempre historicidade, sem que esta, entretanto, seja compartilhada ou facilmente definida por procedimentos de análise hermenêutica.

Inicialmente, portanto, notemos que a poética mimética ganha uma dimensão menos pretensiosa ao não operar igualmente a partir de *logoi* universais; ela se constitui, assim, como um processo relativo, não total.

Deste modo, apoiando-se em uma ética como a proposta por Foucault, sustenta-se no Pós-Dramático a ideia de uma astúcia (*craftiness*) artística que carrega o potencial de minimizar a commodificação de mercado e, a partir daí, alterar a maneira de proceder com julgamentos morais.

Isso se deve ao fato de que, colocando a mímese na posição de um modelo cognitivo dentre vários concomitantes – de modo que as meta-narrativas de origem não deixam de existir, mas sofram mudanças contingentes –, o Pós-Dramático oferece um questionamento sobre a ulterioridade da poética simbólica como um regime de significação baseado em uma única sensibilidade específica, que é a representação narrativa *a posteriori* dos eventos (cf. BRUNER 2002, p. 5).

Na presentidade que a ação possui no Pós-Dramático, porém, a metalinguagem nasce instantaneamente enquanto efetividade, materialidade, de um pensamento afetivo, o qual não promove hierarquizações pelos mesmos princípios do pensamento cartesiano.

Conforme meu entendimento, isso quer dizer que, enquanto sujeitos narratúrgicos, vivemos diferentes momentos em que podemos, sim, pensar por anteposições, dualisticamente, totalizantemente; mas noutros momentos também adentramos o rizomático, dispersando-nos, aceitando meias verdades que não nos impeçam de agir sobre o mundo.

É de tal maneira que, afinal, a mímese aparece no Pós-Dramático como sensibilidade que dá a porta de entrada a tantas outras através da dúvida que se instaura diante do espetáculo, em que real e ficção se fundem:

Essa fusão dos eventos simbólicos e reais não é presente na maioria do teatro estético. Nele e na dança, o simbólico existe. Porém, mesmo no

teatro estético algo que se aproxima da realidade já foi perseguido se fazendo do ator um 'autor' de suas próprias ações, ou fazendo-o visível lado a lado com a personagem, no sentido brechtiano. A incorporação de técnicas psicodramáticas reflete a preocupação com o indivíduo, que marca as sociedades ocidentais modernas. Onde o distanciamento é usado, uma consciência social e política específica está em ação e o apelo da atuação é feito às pessoas não como indivíduos, mas como participantes de unidades sociais mais amplas. (SCHECHNER, 2003, p. 127, tradução minha)

Considerando produtivos os movimentos cognitivos que são fomentados pela questão da mímese, pensando que eles amparam o sujeito na reflexão sobre sua identidade em relação à alteridade, podemos agora nos aproximar de Foucault, que oferece, a partir da associação entre ética e estética, algumas ideias interessantes sobre mobilidade epistêmico-ontológica.

Através do conceito grego de *Epimeleia heautou*, o autor fala sobre um tipo de trabalho ou atividade que pressupõe atenção, conhecimento e técnica: um agricultor, monarca ou médico fazem *Epimeleia heautou*, escolhendo dentre tudo que pode ser aprendido aquilo que fosse importante para a modelagem<sup>72</sup> de uma vida boa (FOUCAULT, 1997, p. 269). Ele se aprofunda em tal ponto:

Para os gregos, cuidar dos outros não é necessariamente ético. Cuidado de si é ético em si mesmo, mas implica relações complexas com os outros, na medida em que o *ethos* de liberdade é também uma forma de cuidar dos outros. [...] Uma cidade onde todos fossem corretamente preocupados consigo mesmos seria uma cidade saudável, que encontraria um princípio ético de sua estabilidade. Mas não penso que possamos dizer que o grego que cuida de si deve primeiro cuidar dos outros. Essa discussão, parece-me, não vem à tona até bem depois do apogeu da civilização grega. [...] O cuidado de si tem precedência moral, já que a relação consigo tem precedência ontológica. (FOUCAULT, 1987, p. 118, tradução minha)

---

<sup>72</sup> A questão [...] não é tentar reforçar a eficiência política através de organizações – sejam massas, sindicatos etc [...] A questão também não é criar uma nova verdade, convencendo a todos de que estamos sendo verdadeiros em nossa crítica. O que deve ser acelerado é a decadência da verdade, que não deve ser usada como fator de convencimento. [...] Então, quais são as possibilidades [...] nesse sentido? Humor, em primeiro lugar. [...] Portanto, a questão principal é destruir as metalinguagens uma a uma em um modo descontínuo. (LYOTARD, 2013, p. 95, tradução minha). Entendo aqui que ele não quer destruir a metalinguagem como um todo, porque isso é impossível; mas destruir o logocentrismo da metalinguagem, ou a metalinguagem enquanto instituição privilegiada sob domínio da ciência, levando-a a um nível de reatividade em que os diversos agenciamentos semióticos da metalinguagem sejam puramente reativos e estabeleçam diálogo ecológico, em vez de conotarem uma racionalidade superior

Porém, como *Epimeleia heautou* precisa de diversas técnicas e sensorialidades para ser bem promovido, talvez pudéssemos entender melhor as afirmações feitas por Foucault em relação a Bruner (2002, p. 65):

A construção de si é uma arte narrativa e, embora seja mais limitada à memória do que a ficção, é limitada desconfortavelmente [...] Ela ocorre tanto de dentro como de fora. A parte interna, gostamos de dizer cartesianamente, é a memória, os sentimentos, as ideias, as crenças, a subjetividade. Um pouco dessa parte interna é quase certamente inata e específica de nossa espécie, como nosso irresistível senso de continuidade sobre o tempo e espaço e nosso senso de nós mesmos. Mas muito da construção de si vem de fora para dentro – baseado na estima aparente dos outros e na miríade de expectativas da cultura em que estamos imersos, as quais muito cedo na vida, às vezes inconscientemente, aceitamos.

Daí, mais uma vez, o Pós-Dramático parece interessante, pois nele encontra-se multiplicada a capacidade do indivíduo de produzir, pelos instrumentos teóricos desse teatro, provincializações<sup>73</sup> da linguagem, as quais, entretanto, não podem ter como subproduto a incomunicabilidade resultante de compartimentalizações; em vez disso, é preciso buscar um grau de unificação,

[...] produzindo uma entidade nômade, uma multiplicidade irreduzível, estrangeira para o aparato penal individualizante, enquanto sonda o estatuto político da psicanálise. Nada, portanto, é o tempo todo uma única coisa. A psicanálise relaciona-se com política, a política com a loucura, a loucura com a criação, a criação com drogas, drogas com prisões, prisões com asilos, asilos com universidades, universidades com o capital e o capital com desejo. Uma luta local pode, então, em seu ápice, afetar em diferentes graus todo o tecido social. (LOTRINGER, 2013, p. 45, tradução minha)

Acredito que o Pós-Dramático tenha tal capacidade, uma vez que, pelo comportamento espiritualizado do corpo em narratúrgia, brinca com o funcionamento da mente cartesiana:

Não se pode cuidar de si sem conhecimento. O cuidado de si é obviamente o conhecimento de si [...] mas é também o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são ao mesmo tempo verdades e regulações. Cuidar de si é apresentar a si mesmo tais regras. É nesse ponto que a ética se liga aos jogos de verdade. (FOUCAULT, 1987, p. 116, tradução minha)

---

<sup>73</sup> Termo usado por Kohn (2013) para indicar o processo de situar discursos em seu espaço-tempo de produção.



Os jogos, então, ocorrem quando, mediante os desejos ou medos (ou quaisquer afetos, de forma geral) surgem e, frente a tantas referências de *logoi* distintos, não são automaticamente reprimidos, desqualificados, sem ser preciso esforço cognitivo de conceituar a alteridade presente ali em termos de uma singularidade, isto é, que não nasçam como antípodas do “eu”, correndo o risco de exteriorização.

Nesse sentido, o que o Pós-Dramático faz com louvor é trazer o questionamento constante o que não imobiliza (pois não depende da verdade como eixo para a ação), mas enfraquece o poder do *logos* colonizante, perverso, que busca se sobrepôr aos demais como único conhecimento e forma manifesta de organização da linguagem possíveis.

Dito de outro modo, ocorre uma desidentificação do sujeito com um saber soberano, arquetípico (do mundo logocêntrico), estável (decodificável pelo simbolismo comodificado, universalizado), para que ele amplie suas possibilidades de existência livre em outros tipos de suporte semióticos em que a verdade não rege inabalada (FOUCAULT, 1987, p. 117).

### **3.5. Os afetos do Pós-Dramático, além das verdades, como motores de ação**

Sem valorizar o uso de referentes originais, Kovel (2013, p. 112-3) coloca que o maior feito da teoria freudiana pode ter sido trazer à tona o corpo infantil que a neurose ocultou, cuja linguagem seria “infinitamente fluída”. Nesse ponto, a questão central para mim passa a ser que, em muitas teorizações ocidentais, mesmo com a introdução da ideia dos fluxos, parece ainda se operar um tipo de reconciliação da subjetividade que mantém os “desejos, horror, e ódio” (op. cit.) sob domínio da censura. Acredito que isso é verdadeiro ao menos no campo da Educação.

Em outras palavras, o corpo continua, nessas teorizações, precisando necessariamente receber da cultura um *input* esteticamente disjuntivo para que o modelo teórico de mobilidade epistêmico-ontológica se sustente.

Todavia, como comentado anteriormente, há no Pós-Dramático linhas de pensamento que trilham um percurso semiótico alternativo a esse, trazendo para as práticas outros pressupostos em que o afeto importa tremendamente ao pensamento e à ação, em sua totalidade de formas distoantes: ele garante a indissociabilidade, o fluxo de *reliance* (cf. MORIN, 2004), a identificação empática sem substantivação; e, além disso, repele algumas das categorias iluministas e liberais de subjetividade. Isso ocorre através do conceito de *desfrute* (mencionado quando falamos sobre narraturgia) como princípio válido de funcionamento da racionalidade crítica, projetando o corpo infantil para o âmbito do consciente.

O *desfrute*<sup>74</sup>, enquanto ato pueril, espirituoso, carrega consigo diversas dimensões do pensamento e da ação: a ritualização, que traz uma sacralização do tempo-espaço (através do qual se obtém informações vitais sobre o ambiente, favorecendo a situacionalidade) e o agonismo (o qual, completamente à situacionalidade, busca estrategicamente transcender o aqui/agora) (SCHECHNER, 2003, p. 100).

Existe, assim, uma polaridade entre eficácia e entretenimento no *desfrute* (SCHECHNER, op. cit., p. 130), sendo a eficácia ligada ao universalismo, alegoria, ordens estáveis; e o entretenimento ligado à individualização e identificação de grupo e classe (SCHECHNER, op. cit., p.134).

O continuum binário eficácia/ritual—entretenimento/teatro [...] se origina em impulsos de fazer coisas acontecerem e divertir; de ter resultados e brincar; de colecionar significados e passar o tempo; de se transformar em um outro e celebrar ser si mesmo; de desaparecer e se exibir; de trazer a um espaço particular um Outro transcendente que existe no passado/presente e no futuro/presente; de se dedicar a um grupo seletivo compartilhando uma língua secreta e irradiar à maior plateia de estranhos que for possível; de atuar para satisfazer uma obrigação sentida e atuar apenas sob um contrato de equivalência com dinheiro. (SCHECHNER, op. cit., p.156-7, tradução minha)

---

<sup>74</sup> Foucault (1997, p. 268-9) postula a existência de diferentes fórmulas de comportamento sexual (baseadas nos polos de atos, prazer, desejo) em diferentes meios discursivos, que entendo serem instrumento interessante para se pensar o comportamento afetivo nos termos que estou propondo, isto é, em relação ao pensamento e à ação. Ele afirma que a fórmula grega valoriza os atos e põe prazer e desejos como subsidiários, sendo que, com o advento da filosofia estoica, o desejo vai sendo condenado, tal que a fórmula se apresente assim: *atos-prazer-[desejos]*. A fórmula chinesa, dirá o autor, seria *prazer-desejo-[atos]*, pois se deve restringi-los para que o prazer dure mais tempo e mais intensamente. A fórmula cristã tenta erradicar o desejo, com os atos sendo puramente para fins reprodutivos, deixando o prazer fora de equação: *[desejo]-atos-[prazer]*. Por fim, ele sugere que a fórmula moderna seja constituída apenas por *desejo*, que deve ser liberado a todo custo, mesmo que não se obtenha prazer; além disso, os atos que levam ao desejo não são avaliados como tendo importância.

Na base do dinamismo entre tais campos, estão dois conceitos indispensáveis: crise e drama.

Crise – o gasto repentino e total de energia cinética – é a ligação entre performance, caça, ritual e jogo. Um deles dá espaço ao outro; juntos constituem um sistema através do qual o animal mantém sua habilidade de manter energia cinética irregularmente, de acordo com necessidades imediatas e inesperadas. (SCHECHNER, op. cit., p.105, tradução minha)

O drama, diferentemente de enredo, performance e teatro, não é universal. Isto é, o drama ocorre em determinados momentos e entre certos povos que conscientemente estabeleceram uma relação entre caça, guerra, sacrifícios animais e/ou humanos e jogos. [...] Muito do comportamento da atuação é adaptado da caça, muito da caça é jogo. Esse tipo de jogo é estratégico, orientado para a crise e para o futuro, violento e/ou combativo; tem vencedores e perdedores, líderes e seguidores; utiliza fantasias e/ou disfarces; tem começo, meio e fim; seu tema subliminar é a fertilidade, a proeza e o animismo e totemismo. Jogar com a morte enfatiza a ação individual ou em pequeno grupo e o trabalho em equipe. É um comportamento roteirizado. Nesse sentido, jogo e caça podem gerar as atividades simbólicas do ritual e do drama. Tal transformação pode ser uma função [...] da 'atividade de deslocamento': quando dois impulsos conflitantes se evitam mutuamente, uma terceira ação emerge. (SCHECHNER, op. cit., p. 108-9, tradução minha)

Essa terceira ação mencionada, no caso do Pós-Dramático, não ocorre dialeticamente, mas dialogicamente; isso se deve ao fato de que este teatro é

[...] um dos muitos herdeiros do sistema multifacetado de rituais pré-industriais, que abraça ideias e imagens do cosmo e do caos, promovendo encontros entre palhaços e sua graça com deuses e sua solenidade e usando todos os códigos sensoriais para produzir sinfonias que sejam mais que música: a interligação entre dança, linguagens corporais de muitos tipos, canções, hinos, formas arquitetônicas (templos, anfiteatros), incenso, oferendas, banquetes ritualizados, pintura, marcas corporais de muitos tipos (incluindo circuncisão e cicatrização), aplicação de loções e poções, atuação de enredos míticos e heroicos advindos de tradições orais. [...] Rápidos avanços na escala e complexidade da sociedade, particularmente após a industrialização, fizeram com que esta configuração liminal fosse submetida ao prisma analítico da divisão do trabalho, com sua especialização e profissionalização, reduzindo cada um desses domínios sensoriais a um grupo de gêneros de entretenimento que nascem nos momentos de lazer da sociedade, não mais tendo uma posição central. O caráter sobrenatural pronunciado do ritual arcaico tornou-se bastante atenuado. (TURNER 1985, p. 295-7 apud SCHECHNER, op. cit., p. 291, tradução minha)

Como cada uma das práticas citadas não será respeitada se comparada às demais na busca por um sentido único dos atos que prescreve, a dialética não pode ocorrer, pois substituiria os simbolismos singulares de cada uma delas por outro entendido balizado pela díade universal/particular. Assim, tentando preservar as multifaces do sistema, pré-industrial, seria mister falar dentro dos padrões de cada tipo de agenciamento que tais práticas promovem:

Críticas de mundos interiores e exteriores devem ser feitas na língua de cada esfera. Decorre daí que terapias que tentam aplicar esclarecimentos políticos a incômodos emocionais só acabam impondo uma outra forma de falsa consciência. Esse é precisamente o problema da chamada terapia radical, com sua ilusão ingênua de que neurose e opressão estão diretamente relacionadas. [...] A atividade espontânea do sujeito gera uma consciência que é falsa pelos padrões de consciência de classe. Ainda assim, é também ancorada em fantasias inconscientes específicas que, apesar de terem origem em uma infância real fora das contradições do capitalismo tardio, foi excluída pela repressão das categorias políticas. (KOVEL, 2013, p. 120, tradução minha)

Por esse motivo, pode-se dizer que as verdades passam a se aliar aos afetos gerados na singularidade das cenas para mover o conhecimento do sujeito ator.

### **3.6. Um encaminhamento artístico para o Letramento Crítico se delinea pelo Teatro Pós-Dramático?**

Fazer arte é o processo de transformar experiências cruas em formas palatáveis. Tal transformação é um processo de mímese, uma representação. [...] Na arte não-mimética, os limites entre 'vida' e 'arte' – cru e cozido – são desfocados e permeáveis. (SCHECHNER, op. cit., p. 30, tradução minha)

A artifização da formação dentro de um paradigma de Letramento Crítico é algo que eu gostaria, afinal, de colocar em debate com este estudo.

Parece-me uma questão profícua por diversos motivos, mas talvez acima de tudo por potencializar a questão que comumente encabeça discussões (acadêmicas ou não) sobre as mais diversas pedagogias: se a sala de aula prepara para ou é já é, ela mesma, o mundo real no qual o estudante deverá atuar, alterando a realidade.

Como há vida em ambos os “lados” colocados pela questão, Foucault (1987) nos ajudaria a dispensar a dúvida, considerando que a existência, ou a vida, de um sujeito (incluindo sua educação) é algo que, na sociedade ocidental, não se pensa como sendo a principal área em que valores estéticos deveriam ser aplicados.

Nesse sentido, retornando ao teatro mais uma vez para nos ajudar a pensar a escola, Schechner (2003, p. 194), por sua vez, coloca que, desde a década de 1960 (portanto, com o advento do Pós-Dramático), o teatro ocidental, que sempre teve uma grande dependência da mimese, passou a se tornar bastante ambíguo, quando as categorias de performance se misturaram e começou a surgir a dúvida sobre se o que acontece no palco “realmente acontece” (pois apresentação e representação se confundem). Isso fez com que a posição moral da audiência fosse trazida à tona e questionada, pois ela agora já pode intervir no drama cotidiano, e trouxe o teatro para o espectro das práticas éticas (contrariando críticas como a de Platão, Rousseau e Nietzsche, o qual, mesmo aceitando os impulsos dionisíaco e apolíneo como integrantes da arte, deu crédito à música e não ao teatro como potente nesse sentido<sup>75</sup>):

Quando as pessoas assistem a eventos extremos sabendo que estes são: 1) acontecendo de verdade; e 2) editados para se deixar os eventos mais dramáticos e mais palatáveis, enquadrando-os em um formato de *show*, mas também sabendo: 3) que, como observadores, estão impedidos de intervir – isto é, tornaram-se uma plateia no sentido formal. A reação de raiva rapidamente se dissolve em paralisia e desespero, ou indiferença. Talvez os apetites sejam provocados, mas não podem ser satisfeitos. [...] Mutualismo nas reações emocionais não é possível ao se assistir TV, pois ela não é um sistema de comunicação de via dupla, como o teatro ao vivo. Algumas pessoas reagem a isso fazendo e/ou apreciando um tipo de arte que é mais ‘real’, introduzindo no campo da estética as intervenções eliminadas da vida comum pós-industrial. (SCHECHNER, op. cit., p. 194, tradução minha)

Esse tipo de visão estética é usada, segundo Schechner (2003, p. 215), por muitos políticos, ativistas, militantes e terroristas que, promovem um alto grau de *staging* para induzir ação social, seja para manter a ordem estabelecida das coisas ou mudá-la (através de um raciocínio narratúrgico).

Tal tipo de raciocínio mistura os domínios biológico, cognitivo, social, histórico, político e cultural e traz novamente à tona a necessidade do cuidado de si (cf.

---

<sup>75</sup> Cf. BADIOU, 2013, p. 95

Foucault) através da filosofia, do pensamento sobre as técnicas de construção da subjetividade: “[...] atravessando diagonalmente muitos séculos, há uma relação singular entre os artifícios do espetáculo e a severidade da argumentação filosófica.” (BADIOU, 2013, p. 93).

Isso é compreensível se considerarmos, como no teatro Pós-Dramático, que a cena enunciativa em que se processa aprendizagem (isto é, deslocamento e mudança de recursos semióticos, cf. KRESS, 2003), é um paradigma, uma singularidade<sup>76</sup>:

A busca mais contemporânea é, portanto, pela possibilidade de uma quarta relação: nem didática (pós-brechtiana), nem clássica (pós-freudiana), nem romântica (pós-heideggeriana). Eu vou nomear esta relação imanentista, com o que quero dizer o seguinte: o teatro nem tem a verdade fora de si, nem deve se contentar com uma catarse das paixões, ou das pulsões; nem é, por fim, reduzido à finitude da cena. O teatro produz em si e por si só um efeito singular e irreduzível de verdade. Existe algo como uma verdade teatral, que não existe noutro lugar senão na cena. (BADIOU, 2013, p. 101, tradução minha)

Nesta perspectiva, não pode haver logocentrismo, não pode haver uma prevalência do simbolismo arquetípico<sup>77</sup>. A criticidade, portanto, torna-se altamente contingente, em um encontro – ou evento – que traz a eternidade e o instante através da artificialidade da técnica ou modo teatral de subjetivação (cf. BADIOU, 2013, p. 102), da operação artesanal de se agenciarem corpos humanos ou não,

---

<sup>76</sup> O interessante é que mesmo nessa singularidade, existe sempre uma tensão afetiva: Bruner (2002, p. 78) diz que “a construção de si é como um ato de balanceamento. Deve, por um lado, criar uma convicção de autonomia, de modo que o ser tenha uma vontade própria, uma certa liberdade de escolha, um grau de possibilidade. Porém, também deve relacionar o ser com um mundo de outros – com amigos e família, instituições, passado, grupos de referência. Entretanto, o compromisso com os outros que está implícito na relação com os outros, naturalmente, limita nossa autonomia. Parecemos quase incapazes de viver sem ambos autonomia e compromisso, e nossas vidas se esforçam para equilibrar os dois. Assim também operam as narrativas de si que contamos a nós mesmos.”

<sup>77</sup> “Não basta dizer que o sujeito é constituído num sistema simbólico. Não é apenas no jogo de símbolos que o sujeito é constituído. É constituído em práticas reais – práticas historicamente analisáveis. Existe uma tecnologia de constituição do ‘eu’ que atravessa os sistemas simbólicos ao usá-los.” (FOUCAULT, 1997, p. 277)

maquímicos, luminosos, teciduais (cf. BADIOU, 2013, p. 5)<sup>78</sup>, fazendo jogos de verdade bio-cognitivo-sócio-histórico-político-culturais.

### 3.7. O trabalho do formador: trabalho com dramas

Se o formador do Letramento Crítico deve ajudar o futuro-docente a entender as diferentes comunidades linguísticas, precisa lançar mão de estratégias, como no teatro Pós-Dramático, que permitam que uma consciência da situacionalidade ocorra, cumprindo o que Foucault (1987, p. 119) chama de cuidado de si, que é saber ontologicamente o que se é, para saber do que se é capaz frente à alteridade<sup>79</sup>.

Como colocado anteriormente, tal processo ocorre quando percebe-se o drama social dentro do drama do palco, formando um meta-comentário (cf. Lyotard) que dinamiza a relação entre a vida e a arte:

---

<sup>78</sup> Vale ressaltar que estou me distanciando, conforme o texto progride, da visão de Badiou aqui, para utilizar suas afirmações mais interessantes de acordo com os fins que coloco para este estudo; mas o faço uma vez que o autor considera o seguinte como teatro. Badiou (2013, p. 6) afirma: “Suponha-se que há teatro assim que podemos enumerar: primeiro, um público reunido com a intenção de um espetáculo; segundo, atores que estão fisicamente presentes, com suas vozes e corpos, num espaço reservado a eles com o propósito expresso pela consideração do público reunido; e, terceiro, um referente, textual ou tradicional, do qual se pode dizer que o espetáculo é a representação. A terceira condição não permite à mímica e à dança serem consideradas teatro, pelo menos quando compõem todo o espetáculo; exclui também a improvisação pura e irrepetível. Estes são exercícios teatrais ou ingredientes, mas não são o próprio teatro. A segunda condição é incompatível com a ideia de um teatro de objetos, ou com a produção puramente mecânica de palavras. Um gravador pode figurar no palco.” E adiante, Badiou (op. cit., p. 7) completa: “É a interlocução entre ator e máquina que faz o teatro. [...] A primeira e a primeira condição impedem que finjamos fazer teatro através da simples teatralização, nas ruas ou no interior, da vida como ela é. Exige-se uma convocação especial e uma vontade de reagir. Existe uma necessidade de um público que proíbe a ideia do teatro para um ninguém, mas não o teatro para uma única pessoa, já que este último [...] constitui um encontro em si mesmo.” Entretanto, não parece absurdo, embora eu não esteja preparado para usar essa definição ainda, que o processo de formação ocorre quando se tem um licenciando que sabe que está entrando numa aula de licenciatura. Penso que talvez as oportunidades de formação em Letramento, que é um tema da vida, do dia a dia e de cada instante, fossem melhor aproveitadas se não fosse necessário o enquadramento da “aula”.

<sup>79</sup> “[O sujeito] não é uma substância; é uma forma e esta forma não é acima de tudo e nem sempre idêntica a si mesma. Não se tem consigo mesmo o mesmo tipo de relações de quando se constitui como um sujeito político que vota ou fala em uma reunião, e quando se tenta cumprir desejos próprios em um relacionamento sexual. Não há dúvida que existam algumas relações e algumas interferências entre esses diferentes tipos de sujeito, mas não estamos na presença do mesmo tipo de sujeito. Em cada caso, atuamos, estabelecemos com o ‘eu’, alguma forma diferente de relação.” (FOUCAULT, 1987, p. 121)

[...] o espelhamento mútuo, a vida pela arte, a arte pela vida, não é exato, pois cada um dos termos não é um espelho planar, mas um espelho matricida; em cada troca algo novo é adicionado e algo velho é perdido ou descartado. Os seres humanos aprendem através da experiência, embora com demasiada frequência reprimam experiências dolorosas, e talvez a experiência mais profunda seja através do drama; não através de drama social, ou drama de palco (ou seu equivalente) sozinho, mas no processo circulatório ou oscilatório da sua modificação narrativa mútua e incessante (TURNER 1985, p. 300-1 apud SCHECHNER, 2003, p. 216)

Com relação à circularidade entre drama social e drama do palco, retomemos Bruner (2002, p. 11), que afirma que o estudo das histórias (nesse caso, refiro-me às histórias que nascem nos ambientes de formação docente) pode levar tanto à sanitização de seus efeitos (a exemplo do Direito e da Psiquiatria<sup>80</sup>), quanto ao cultivo de seu potencial subjuntivo, transmutando a familiaridade em estranheza.

Agora sobre a repressão das experiências traumáticas, e tomando a questão da estranheza como alteridade que já é em si mesma meta-comentário, vejamos o que diz Lotringer (2013, p. 48-9):

É preciso, portanto, atingir o mecanismo repressivo até seu nível mais fundamental e menos perceptível, pois molda nosso modo de percepção no nível do funcionamento dos signos, mesmo antes que sejam capturados no cerco paranóico de um sistema ou se prestem a uma erupção revolucionária do desejo sobre o tecido social.

Não se deve, portanto, abandonar a semiótica aos especialistas. Uma vez que as pessoas são capturadas desde o início em uma poderosa rede de significado, a operação semiótica revela-se, o tempo todo, como uma operação política.

Complementarmente, Laing et al. (2013, p. 168-9) colocam que os humanos, sendo análogos a máquinas inadequadas (por não serem funcionalmente eficazes como máquinas propriamente ditas) deverão mostrar episódios de incoerência e psicose, já que um surto poderia ser conceituado como uma reação a uma “experiência de aprendizagem”, isto é, uma mudança nos arranjos mentais de um sujeito.

---

<sup>80</sup> “Uma razão para se estudar a narrativa é controlá-la ou higienizar seus efeitos – como no Direito, em que a tradição cria procedimentos para manter as histórias de pleiteantes e réus dentro de limites reconhecidos; ou os estudiosos exploram o parentesco entre alegações que constituem uma suposta linha de precedente [...]; ou como na psiquiatria, em que os pacientes devem ser ajudados a contar os tipos certos de histórias, a fim de ficar bem. (op. cit.)



### **3.8. Conclusão**

Com as considerações trazidas por mim neste capítulo, acredito podermos cogitar um adensamento do quadro teórico que fomenta debates contemporâneos sobre formação docente para o ensino de inglês no Brasil, uma vez que o trabalho do Pós-Dramático com jogo identidade/alteridade (trabalhado no capítulo 2) recorre principalmente sobre os processos de constituição do discurso do “eu”, permitindo que aquilo que parece ocorrer despretensiosamente na formação para ensino de língua estrangeira possa reverberar interculturalmente em esferas variadas da sociedade.

Deste modo, espero que se considere, futuramente, a viabilidade de ocupação (mais frequente) dos estudos sobre Letramento Crítico com teorias das artes dramáticas, estabelecendo diálogos com com tantos mais comumente empregadas, como da Teoria Cultural, Teoria Política, Psicologia Social e Cognitiva, entre outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No capítulo 1, estabeleci um substrato teórico para o prosseguimento do trabalho, fazendo com que posteriormente pudessem ser empregadas categorias do Letramento Crítico em minha leitura sobre o Pós-Dramático, o que permitiu abrir espaço para enxergar que tipo de criticidade existe nas práticas dessa forma teatral, embora os textos canônicos sobre o assunto aos quais tive acesso durante essa pesquisa jamais mencionem a palavra “crítico”.

No capítulo 2, valhi-me dos conceitos de pesquisa, aprendizagem, metalinguagens e afeto (que figuravam no capítulo 1) para fomentar um diálogo entre o Letramento Crítico e o Teatro Pós-Dramático. Pela apresentação de suas disposições epistêmico-ontológicas, ficou sugerido para mim a existência de um espaço de criticidade (não simbólica, não logocêntrica) em suas práticas.

No capítulo 3, explorei as implicações mais amplas (nos domínios biológico, cognitivo, social, histórico, político e cultural) do raciocínio que não se pretende puramente simbólico e logocêntrico. Por esse motivo, é importante notar que o trabalho do formador docente alinhado com as OCEM é complexo na medida em que se identifica não apenas pelo trabalho com o todo das manifestações linguísticas que podem ser exploradas a partir de um problema ou questionamento que se inicia no âmbito da língua estrangeira.

Para mim, embora esse trabalho tenha nascido como resultado de uma caminhada de vários anos (que descrevi na introdução da dissertação), sua incompletude é notória. Mesmo com minhas indagações iniciais respondidas, a certeza que sinto é apenas de que encontrei mais pontos de contato de minhas dúvidas com outras questões que eu não havia considerado anteriormente, de modo que agora sinto mais possibilidades de continuar trilhando o percurso desta pesquisa se abrindo adiante.

Por este motivo, minhas últimas considerações por enquanto incorporam a vontade de mergulhar em uma reflexão mais longa e processual, fazendo-se na forma de perguntas de um *brainstorm* que, por não terem resposta específica já colocada, tornam-se estímulos para continuar pensando, dentro e fora do ambiente acadêmico, nas questões levantadas por este estudo.

Provisoriamente, acredito com muita paixão no potencial do teatro como fonte conceitual para auxiliar nos processos de melhoria dos modelos de formação docente. Penso que ele oferta, principalmente, a percepção de estratégias através das quais os futuros-docentes podem se sentir responsáveis pelas modificações da realidade através de instrumentos teóricos como a narraturgia e suas diferentes metodologias.

Entretanto, não acredito que isso deva ser entendido como um discurso de assimilação do dissenso, como um método que possa ser vendido e prometa a solução dos problemas, as dificuldades do cotidiano escolar. Na verdade, considero que um pensamento pós-dramático na Educação só ajudaria a ampliar o alcance dos problemas, fazendo-os visíveis numa extensão ainda maior que aquela em que à primeira vista se apresentaram. Isso se deve ao fato de que a metalinguagem lidar com essa dificuldade não exige imputar um discurso pacificador o tempo todo, pois isso pode levar os futuros docentes a se perderem. Afinal, na medida em que metalinguagem, como afirmado anteriormente, deixa de ser exclusividade do discurso dos especialistas (perdendo o caráter de *coda*<sup>81</sup>) para metamorfosear-se em meta-comentário polissensorial, o dissenso mostra-se como realmente é: incontrolável, vindo de onde menos se espera e evidenciando-se em todo tipo de agenciamento semiótico como a irrevogável condição de convivência do “eu” com a alteridade.

Encaminhando o estudo para seu final inevitável imposto pela convenção, elenco a seguir alguns questionamentos que tive a oportunidade de vislumbrar enquanto me dedicava à mediação do cotejamento entre os campos teóricos que o presente trabalho procurou aproximar. Eles são, em outras palavras, o resultado desta pesquisa: um resultado feliz, pois materializou-se em perguntas que antes eu não seria capaz, argumentativamente, de propor. Ainda assim, são colocações que, vistas em retrospecto, ecoam outros tempos de minha formação, quando me encontrava na Licenciatura em Letras e tive contato com alguns textos de Freire que em muito me marcaram. O maior exemplo disso, acredito, é quando diz que “[e]nsinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”<sup>82</sup>.

---

<sup>81</sup> Cf. BRUNER, 2002, p. 20

<sup>82</sup> FREIRE, 2011, p. 36.

Finalmente, os resultados.

O primeiro dos questionamentos é em relação ao que Foucault colocou como interferências mútuas que os diferentes tipos de subjetividade apresentam. No Letramento Crítico, objetivando uma formação que contemple o trabalho com elementos estruturais da língua em uma perspectiva de educação linguística, uma grande variedade de práticas (algumas delas contraditórias entre si) podem surgir, de modo que diferentes sujeitos formar-se-ão. Questiono-me se nossas pesquisas em Letramento Crítico têm levado em conta tal ponto não apenas para classificar os tipos de sujeito e seus pressupostos epistêmico-ontológicos, mas também para, em uma perspectiva pragmática, discutir quais instrumentos pedagógicos emergem no nível conceitual na passagem de uma forma de subjetividade para a outra.

O segundo questionamento advém daí e se relaciona à maneira como a formação para o Letramento Crítico pensa os jogos de verdade: o que fazemos diante da evidência de dissenso – o tomamos como “ponto pacífico” ou mergulhamos nele, como faz o ator pós-dramático, para expandir os limites do pensamento através de novos arranjos metalinguísticos? Ao tratarmos das diferentes comunidades linguísticas, estaríamos as reificando, enfatizando muito mais a dificuldade de migração entre sistemas semióticos (como se estes fossem, de fato, tão herméticos a ponto de impedirem movimentos de través), em vez da própria inclinação narratúrgica do sujeito epistêmico para tal movimento?

E, portanto, vem o terceiro questionamento, relativo aos momentos em que a migração ocorre efetivamente, provocando reações que nem sempre são compreensíveis à primeira vista, por vezes assemelhando-se, metaforicamente, mais à afasia em vez de a um tipo desconhecido, mas que pode ser explorado, de resposta metalinguística à vertigem epistemológica. Temos nos preocupado, em nossos estudos, em explorar a dimensão intercultural de tais situações, buscando provincializar a linguagem ao interpretá-las?

O quarto questionamento faz-se em relação à ideia de polissensorialidade. Sendo a noção de língua amplamente associada à de cultura, o que manteve até agora afastadas dos estudos sobre Letramento Crítico as possibilidades de se explorar outros suportes semióticos em que a comunicação se dá e que interagem com a palavra na construção de enunciados? Em outras palavras, não haveria

espaço para o corpo integrar também as tecnologias de comunicação, junto ao digital, por exemplo?

Prosseguindo nessa linha, o quinto questionamento relaciona-se não apenas às formas de comunicação estudadas como objetos do Letramento Crítico, mas também àquelas empregadas no cotidiano como *rapport* entre os participantes dos contextos de formação. Ao se discutirem os dramas da profissão docente, como ocorre a comunicação, já que muitas vezes as situações-problema são percebidas por um participante, mas não pelos outros: numa via de mão dupla, com intervenção solidária, empática; ou como na TV, ditando<sup>83</sup> os caminhos para transposição<sup>84</sup> da instabilidade?

Pensar na intervenção de mão dupla nos leva ao sexto questionamento, relativo ao desfrute e ao grotesco, que podem facilmente ser formas rejeitadas pelo mundo da racionalidade higienizada em que a Escola opera normalmente: Por que a formação para o Letramento Crítico não introduz em seu cotidiano de trabalho propostas de aproximação, pelo arcabouço conceitual da Linguística, a afetos que são comunicados com radicalismo mediante a alteridade, sendo que estes constituem-se como respostas bastante comuns da sala de aula da Educação Básica, pondo a público códigos morais que poderiam enriquecer a discussão sobre os conflitos entre comunidades linguísticas?

Com tais questionamentos-resultados, imagino um horizonte em que se possa discutir o que um formador precisa conhecer sobre as propriedades de agenciamento sógnico para construção de uma narrativa eticamente coerente com os propósitos de uma “peça” de Letramento Crítico; e, concomitantemente, até que

---

<sup>83</sup> “Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, num determinado jogo de verdade, sabendo mais do que outro, lhe diz o que deve fazer, o ensina, lhe transmite conhecimento, lhe comunica habilidades. O problema é saber como se deve evitar nestas práticas – em que o poder não pode deixar de aparecer e não é mal em si mesmo – os efeitos da dominação que fará uma criança assujeitar-se à autoridade arbitrária e inútil de um professor; ou colocará um estudante sob o poder de um professor abusivamente autoritário, e assim por diante. Penso que estes problemas devem ser colocados em termos de regras de direito, de técnicas relacionais de governança e de *ethos*, de prática do ‘eu’ e de liberdade.” (FOUCAULT, 1987, p. 129-30)

<sup>84</sup> Schechner (2003, p. 191) fala sobre autores que localizam “o drama essencial no conflito e na resolução de conflitos. Eu a localizo em transformação – em como as pessoas usam o teatro como uma maneira de experimentar, agir e ratificar a mudança. As transformações no teatro ocorrem em três lugares diferentes, e em três níveis diferentes: 1) no drama, isto é, na história; 2) nos atores, cuja tarefa específica é passar por uma reagregação temporária de corpo/mente, que eu chamo de ‘transporte’; 3) na audiência, cujas mudanças podem ser temporárias (entretenimento) ou permanentes (ritual).”

ponto podem ser articulados arbitrariamente, em termos de uma “ação dramática” racional, os componentes das diversas “cenas” de tal “obra” – incluindo-se aqui o próprio formador –, cujas subjetividades se constituem no espaço do “palco” por materiais e disposições bio-cognitivo-sócio-histórico-político-culturais

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHATKIN, V. **O Teatro-Esporte de Keith Johnstone**: o ator, a criação e o público. Tese de Doutorado. São Paulo: ECA/USP, 2010.

ADAMI, G.; MARTINEZ, J. Z. Do espontâneo, da livre associação e do rizoma à arquitetura mental e à pulsão da vida. No prelo.

ADORNO, T. **Teoria estética**. São Paulo: Almedina, 2008.

AGAMBEN, G. **The signature of all things**: on method. Cambridge: Zone Books, 2009.

ÁNGEL, G. M. **Una Obra de Teatro: Dramaturgia Compartida**. Dissertação de Mestrado. Medellín: Universidad de Antioquia, 2012.

ARENDT, H. **A condição humana**. São Paulo: Forense Universitária, 2014.

ARENDT, H. **A vida do espírito**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2015.

AZEVEDO, S. M. de. O corpo em tempos e lugares pós-dramáticos. In GUINSBURG, J.; FERNANDES, S. **O pós-dramático**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BADIOU, A. **Rhapsody for the theatre**. Londres/Nova Iorque: Verso, 2013.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução M. Lahud e Y. F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BONFITTO, M. O ator pós-dramático: um catalisador. In GUINSBURG, J.; FERNANDES, S. **O pós-dramático**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRAIDOTTI, R. Posthuman, All Too Human: Towards a New Process Ontology. *Theory, Culture & Society*, vol. 23 (7-8), 2006, pp 197-208.

BRUNER, J. S. **Making stories: law, literature, life.** EUA: Harvard University Press, 2002.

CASTRO, E. V. de. Perspectival Anthropology and the Method of Controlled Equivocation. *Tipití: Journal of the Society for Anthropology of Lowland South America*. Vol. 2, Issue 1. Tipití (2004) 2(1):3–22, 2004. ISSN 1545-4703

\_\_\_\_\_. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana* vol.2 no. 2 Rio de Janeiro Oct. 1996.

CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGOUEL, R. (Eds.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CHACRA, S. **Natureza e sentido da improvisação teatral.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

CLASSEN, C.; HOWES, D.; SYNNOTT, A. **Aroma: The Cultural History of Smell.** London: Routledge, 1994.

COHEN, R. **A performance como linguagem.** São Paulo, Perspectiva, 2013.

DANTO, A. Freudian explanations and the language of the unconscious. In LOTRINGER, S.; MORRIS, D. **Schizo-culture: the event 1975.** Los Angeles: Semiotext(e), 2013.

DEMARCY, R. A leitura transversal. In GUINSBURG, J.; NETTO, J. T. C.; CARDOSO, R. C. **Semiologia do teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2003.



DIAS, J. P. et al. **Uma ciência triste é aquela em que não se dança**: conversações com Isabelle Stengers. Rev. Antropol. São Paulo, Online, 59(2): p. 155-186, ago. 2016.

DOLPHIJN, R.; VAN DER TUIN, I. **New Materialisms**. Open Humanities Press, 2012.

DUARTE-PLON, L. A Democracia Literária: entrevista com Jacques Rancière. Rev. Tropicico, 2007.

ESSLIN, M. "Introduction". In: Esslin, M. **The Theatre of the Absurd**. London: Penguin, 1991

FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis**. Cambridge/Malden: Polity Press, 1992.

FERNANDES, S. Teatros pós-dramáticos. In GUINSBURG, J.; FERNANDES, S. **O pós-dramático**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

FESSENDER, J. Transversality and style (groups, packs and bands). In LOTRINGER, S.; MORRIS, D. **Schizo-culture: the event 1975**. Los Angeles: Semiotext(e), 2013.

FORNET-BETANCOURT, R et al. "The ethic of care for the self as a practice of freedom: an interview with Michel Foucault on January 20, 1984". Philosophy Social Criticism 12, 1987.

FOUCAULT. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. On the genealogy of ethics: an overview of work in progress. In \_\_\_\_\_. **Ethics: subjectivity and truth**. Edited by RABINOW, P. New York: The New York Press, 1997.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 45ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GLUSBERG, J. **A arte da performance**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GOODY, J.; WATT, I. **As consequências do letramento**. São Paulo: Paulistana, 2006.

GUATTARI, F. Notes on power and meaning. In LOTRINGER, S.; MORRIS, D. **Schizo-culture: the event 1975**. Los Angeles: Semiotext(e), 2013.

\_\_\_\_\_. Molecular revolutions and Q&A. In LOTRINGER, S.; MORRIS, D. **Schizo-culture: the event 1975**. Los Angeles: Semiotext(e), 2013.

GUINSBURG, J.; FERNANDES, S. **O pós-dramático**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

HOLBRAAD, M. **Truth in Motion: The Recursive Anthropology of Cuban Divination**. Chicago: The University of Chicago Press, 2012.

HORKHEIMER, M. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1980.

INGOLD, T. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis: Vozes, 2015.

INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. **Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAQUET, C. **A unidade do corpo e da mente: Afetos, ações e paixões em Espinosa**. Trad. Luis César Guimarães Oliva, Marcus Ferreira de Paula. São Paulo: Autêntica, 2011.

JERÓNIMO, H. M.; NEVES, J. O intelectual de retaguarda: entrevista a Boaventura de Sousa Santos. *Análise Social*, 204, XLVII (3º.), ISSN online 2182-2999, 2012.

JOHNSTONE, K. **Impro**. London: Methuen, 2007.

KAYSER, W. **O grotesco**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

KOHN, E. **How Forests Think**: Toward an Anthropology Beyond the Human. University of California Press, 2013.

KOVEL, J. Therapy in late capitalism. In LOTRINGER, S.; MORRIS, D. **Schizo-culture**: the event 1975. Los Angeles: Semiotext(e), 2013.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. New York: Routledge, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods**: Macrostrategies for Language Teaching. New Haven/Londres: Yale University Press, 2003.

LAING, R. D. et al. Roundtable on prisons and psychiatry. In LOTRINGER, S.; MORRIS, D. **Schizo-culture**: the event 1975. Los Angeles: Semiotext(e), 2013.

LATOUR, B. **Reassembling the social**: an introduction to Actor-Network-Theory. United States: Oxford University Press, 2005.

LINS, D. Introdução. In LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Campinas: Papyrus, 2015.

LOTRINGER, S. Introduction: the French connection. In LOTRINGER, S.; MORRIS, D. **Schizo-culture**: the event 1975. Los Angeles: Semiotext(e), 2013.

LYOTARD, J-F. On the strength of the weak (group translation). In LOTRINGER, S.; MORRIS, D. **Schizo-culture**: the event 1975. Los Angeles: Semiotext(e), 2013.

MONTE MÓR, W. M. Crítica e Letramentos Críticos: reflexões preliminares. In: Claudia Hilsdorf Rocha; Ruberval Franco Maciel. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2013, v. 1, p. 31-59.

\_\_\_\_\_. Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica. In: Kleber Aparecido da Silva; Fátima de Gênova Daniel; Sandra Mari Kaneko-Marques; Ana Cristina Biondo Salomão. (Org.). **A Formação de Professores de Línguas**: Novos Olhares - Volume II. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2012a.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: Cristiano Barros; Elzimar Costa. (Org.). **Se hace camino al andar**: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola. 1 ed. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012b.

\_\_\_\_\_. Critical literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In: Ruberval Franco Maciel e Vanessa de Assis Araujo. (Org.). **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Editora Paco, 2011, v. , p. 307-318.

MORGAN, B; MARTIN, I. "Toward a Research Agenda for Classrooms-as-Ecosystems". *The Modern Language Journal*. Volume 98, Issue 2, pages 667–670, Summer 2014.

MORIN, E. **La méthode**: VI. Éthique. Paris, Le Seuil, 2004.

MOSÉ, V. **O homem que sabe**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

NICOLESCU, B. Methodology of transdisciplinarity: levels of reality, logic of the included middle and complexity. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science* Vol: 1, No:1, (December, 2010), pp.19-38

PAULA, L. G. de. O processo de construção da identidade do professor. – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas. ISSN 1984-6576 – v. 2, n. 1 – março de 2010 – p. 7-16 2010.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. Trad. José Teixeira Neto. São Paulo: Perspectiva, 1977.

PENNYCOOK, A.; OTSUJI, E. Metrolingualism: Fixity, Fluidity and Language in Flux. *International Journal of Multilingualism* react-text: 55 7(3):240-254, August 2010

POVINELLI, E. Routes/Worlds. *E-flux*, n. 27, set. 2011.

PUPO, M. L. de S. B. O pós-dramático e a pedagogia teatral. In GUINSBURG, J.; FERNANDES, S. **O pós-dramático**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

RANCIÈRE, J. **A Partilha do Sensível**: Estética e Política. São Paulo: EXO/34, 2005a.

\_\_\_\_\_. **The Ignorant Schoolmaster**: Five Lessons in Intellectual Emancipation. Stanford University Press, Stanford, California, 1991.

\_\_\_\_\_. Política da Arte. In: Práticas estéticas, sociais e políticas em debate. Situação N° 3 Estética e Política. Trad. Mônica Costa Netto. 17 a 19 de abril de 2005b. Sesc Belenzinho, São Paulo. Entrevista de Pablo Rodríguez. Disponível: [http://www.revistaenie.clarin.com/notas/2009/12/05/\\_-02054482.htm](http://www.revistaenie.clarin.com/notas/2009/12/05/_-02054482.htm).

\_\_\_\_\_. Ten theses on politics. *Theory & Event* 5(3), jan. 2001.

RIBEIRO, A. R. A desconstrução da disciplina corporal no teatro: um estudo da via negativa. *Rev. Litteris*. ISSN 1983 7429, Número 4, Março de 2010.

ROMANO, L. **O teatro do corpo manifesto**: teatro físico. São Paulo: Perspectiva, 2015.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revi. Crítica de Ciências Sociais*, n. 48, 1997.

SANTOS, J. F. dos. Aqui e lá: identidades em questão. *Rev. O eixo e a roda*: v. 18, n. 2, 2009.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SCHECHNER, R. **Performance theory**. London: Routledge, 2003.

SEDGWICK, E. K. **Touching Feeling**: Affect, Pedagogy, Performativity. Duke University Press, 2003.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, S. M. A linguagem do corpo. In GUINSBURG, J.; FERNANDES, S. **O pós-dramático**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

SINISTERRA, J. S. **Narraturgia**: dramaturgia de textos narrativos. Cidade do México: Paso de Gato, 2012

SOUZA, L. M. T. M. de. Para um redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.). *Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, v. 1, p. 1-250, 2011.

\_\_\_\_\_. Entering a Culture Quietly: Writing and Cultural Survival in Indigenous Education in Brazil. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2007.

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

STIEGLER, B. **States of shock**: stupidity and knowledge in the 21st century. Cambridge: Polity Press, 2015.

SZONDI, P. **Teoria do drama moderno**: 1880-1950. São Paulo: CosacNaify, 2001.

WHITE, H. **Meta-História**: A imaginação Histórica do século XIX. Tradução de José Laurêncio de Melo. 2ª ed. São Paulo: Editora da USP, 2008.

WILLIAMS, R. Base and superstructure in Marxist cultural theory. *New Left Review* I, 82, November-December 1973.