



**DO GIRO À GIRA:
poéticas e pedagogias corporificadas**

FROM GIRO TO GIRA:
embodied poetics and pedagogies

Vinícius da Silva Lírio

 <https://orcid.org/0000-0002-2285-5558>

 doi.org/10.70446/ephemera.v8i15.7379

Do giro à gira: poéticas e pedagogias corporificadas

Resumo: Criar poéticas e pedagogias relacionais e engajadas, corporificadas, no campo do teatro, se tornou uma (auto)provocação do autor, diante das demandas conjunturais de um mundo fraturado, no período que compreende a pandemia que acometeu o mundo, desde 2020, aos tempos em busca da superação de seus efeitos. Reconhece-se como uma urgência, nos mais diversos contextos formativos e de criação, pensar e inventar estratégias coletivas, no plano da ação, que considerem as transformações nos modos de viver, as maneiras como as relações vêm sendo construídas e a demanda de subversão de formas dominantes, hegemônicas, de pensar e criar, de produzir conhecimento. Assim, este estudo compõe uma cartografia que, em uma abordagem autoetnográfica, mapeia alguns princípios e procedimentos que atravessam o percurso do autor, no sentido de investigar e criar poéticas e pedagogias teatrais atravessadas por arranjos dissidentes, composições e processos criativos e pedagógicos descoloniais e decoloniais (Walsh, 2017). Abordagens presentes em conceitos como “corazonar” (Santos, 2021), “giro” e “gira” (Rufino, 2021), para pensar outras epistemologias, e o pensamento em torno de uma “pedagogia engajada” (hooks, 2017) são articuladas na proposta do autor, enquanto artista-professor-pesquisador, em prol de experiências relacionais e contextualizadas, frente à emergência de outras práticas e outros modos de coexistência e criação, na arte e na vida.

Palavras-chave: epistemologias decoloniais; estética relacional; pedagogia engajada; pedagogias do teatro.

From giro to gira: embodied poetics and pedagogies

Abstract: Creating relational and engaged, embodied poetics and pedagogies in the field of theater became a (self)provocation of the author, faced with the conjunctural demands of a fractured world in the period that encompasses the pandemic that affected the world since 2020 to the times in search of overcoming its effects. It is recognized as an urgency, in the most diverse educational and creative contexts, to think and invent collective strategies, at the level of action, that consider the transformations in ways of living, the ways in which relationships have been constructed and the demand for subversion of dominant, hegemonic ways of thinking and creating, of producing knowledge. Thus, this study composes a cartography that, in an autoethnographic approach, maps out some principles and procedures that cross the author's path in order to investigate and create poetics and theatrical pedagogies crossed by dissident arrangements, des and decolonial (Walsh, 2017) compositions and creative and pedagogical processes. Approaches present in concepts such as “corazonar” (Santos, 2021), “giro” and “gira” (Rufino, 2021), to think about other epistemologies, and the thinking around an “engaged pedagogy” (hooks, 2017) are articulated in the author's proposal, as an artist-teacher-researcher, in favor of relational and contextualized experiences, given the emergence of other practices and other modes of coexistence and creation, in art and in life.

Keywords: decolonial epistemologies; relational aesthetics; engaged pedagogy; theater pedagogies.



1 Introdução: construir “alter-(n)ativas”

Corporificar conhecimentos. Eis um dos principais convites e desafios do nosso tempo, considerando as demandas de resistência e re-existência frente a conjunturas hegemônicas marcadas por dinâmicas de subordinação, opressão, discriminação e desigualdades de muitas ordens. Luiz Rufino (2021, p. 9), para se referir a este quadro, fala em um “mundo fraturado”, em vias de fim, o que, para ele, não se constituiria como “[...] uma profecia, mas sim uma prática sistêmica que sustenta a modernidade e se perpetua ao longo de um tempo encapsulado pelas promessas de progresso e desenvolvimento civilizatório”.

Os últimos anos, caracterizados por um movimento que tem buscado superar os efeitos da pandemia de COVID-19 que tomou o mundo, especialmente a partir de 2020, em coabitação e integração com o cenário histórico desenhado acima, têm trazido a urgência de reivindicar e relacionar outras epistemologias, redes de conhecimentos corporificados em corpos encarnados, gerados e retroalimentados em experiências mundanas, individuais e coletivas.

Para mim, como artista-professor-pesquisador, isso tornou ainda mais vivo o desejo de investigar e inventar poéticas e pedagogias do teatro que tivessem como princípios a dialogia, o engajamento e, sobretudo, o “estar-com-o-outro” no mundo, isto é, uma abordagem relacional. Reconhecer isso disparou, em mim, o movimento de criar experiências em arte, também na sala de aula, atravessadas por arranjos dissidentes, composições cênicas e processos artísticos e pedagógicos des e decoloniais (Walsh, 2017) e, além disso, provocar os/as estudantes, nas graduações nas quais atuo com formação docente, à criação de programas de arte desta natureza.

Essa (auto)provocação vai ao encontro de um pensar-agir “decolonial”, que, para Walsh (2017, p. 25), refere-se a assumir “[...] posições, horizontes e projetos para resistir, transgredir, intervir, emergir, criar e influenciar. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua, no qual se pode identificar, tornar visíveis e estimular ‘lugares’ de exterioridade e construções alter-(n)ativas”.

Isso implica tomar o teatro e o conhecimento nele gerado como uma matéria viva, seus sujeitos como seres contextualizados, em movimento, um *corpus* social. Acima de tudo, trata-se de um convite a uma dança, a uma narrativa epistemológica que abraça este como o que ele é: um “[...] corpo de emoções e afetos, do sabor, do cheiro, do tato, da audição, da visão [...], uma narrativa somática que precede e sustenta as narrativas das quais o corpo fala [...]” (Santos, 2021, p. 137).

Entre tantas linhas pelas quais tenho mergulhado, li em uma delas, escrita por Rufino (2021, p. 51): “[...] tudo que há no mundo tem um corpo para bailar”. Há alguns anos, em 2018, desenvolvi um projeto de extensão, intitulado “Corpos (da) Cidade”, no qual tínhamos como um dos princípios esta leitura ecológica dos centros urbanos e, em escala macro, daquilo que nos cerca, o universo que habitamos e a vida que o anima. Assim, a proposição que nasce destas abordagens exigiu uma atitude poética, pedagógica, ética e política que possibilitasse olhar, escutar e (se) afetar



pelo e com o outro, pelo e com o que nos cerca, com as motivações, demandas e expectativas conjunturais no horizonte.

Como cidadão de um lugar, em relação, e como artista-professor-pesquisador, nos meus lugares de atuação e ação, isso significou investigar e inventar dispositivos relacionais e engajados. Daí o porquê de vir pesquisando, pensando e buscando construir poéticas e, nelas, conhecimentos corporificados. Não é suficiente se colocar contra determinadas práticas cartesianas, dominantes, opressoras, insensíveis, entre outras que ecoam os movimentos de colonialidade. É preciso agir. Uma ação que, aqui, reconhece estes corpos, aos quais venho fazendo referência e que reclamam a urgência de vencer essas demandas citadas, não somente como “[...] àqueles que foram aprisionados como sendo o ‘outro’ da conjunção branco/macho/adulto/cristão. Falo, também, de planta, bicho, chão, água, palavra, saberes, espíritos e sonhos” (Rufino, 2021, p. 50).

Esse reconhecimento, em minhas práticas, implicou uma convocação a uma escuta ativa em relação ao contexto no qual estamos inseridos e a criar estratégias coletivas e ecológicas para interromper esse fluxo contínuo de dominação hegemônica, no nosso caso, nos modos de ser/estar, pensar e fazer arte, teatro. Fazer-se relacional e engajado, aqui, exigiu uma re-integração entre arte e vida. Não havia e não há como ser diferente.

Estou falando de uma memória viva, encarnada, que re-monta - e desmonta - um tempo que se desdobra desde 2020, aos dias atuais. Disparar (auto)provocações, naquele período e, ainda, aqui-agora, me possibilitou o encontro com um conceito que surgiu, antes, enquanto ação e princípio nas lutas de povos indígenas e afrodescendentes da América Latina: “corazonar”. Esse termo, ao qual tive acesso na leitura de estudos de Santos (2021), fez-se presente, primeiro, em empiria, no mundo, na cosmopercepção¹ indígena e afro, cujas lógicas não dialogam com a fragmentação do corpo, do sujeito, da vida, da natureza. Assim, ecoar este modo de perceber o mundo e o movimento que o atravessa, em minhas poéticas e suas pedagogias, tem me convocado ao esgarçamento das fronteiras e binaridades convencionadas no pensar-fazer ocidental. Isso porque “conceber o *corazonar* como uma emergência é vê-lo na expressão do híbrido alquímico emoções/afetos/razões, o sentir/pensar inscrito nas lutas sociais” (Santos, 2021, p. 154). Como entendido e praticado, aqui, em experiências criativas e pedagógicas teatrais, há um movimento de estímulo mútuo, em uma via de mão dupla, para podermos “gozar o mundo” enquanto o transformamos.

É importante não confundir isso com uma abordagem “romântica” ou “aleatória”, no uso descontrolado de nossas emoções. Diz respeito, ao contrário, por tomá-las - inclusive de modo planejado - como “[...] a energia vital que impele as boas-razões-para-agir a passarem à ação ponderada”, ressalta Santos (2021, p. 154). Isso tem implicado um movimento constante de

1 Mais inclusiva que o termo “cosmovisão”, que seria usado, no Ocidente, para resumir a lógica cultural de uma sociedade, pelo seu privilégio do visual, a “cosmopercepção” expandiria para outras leituras de mundo, por diferentes grupos culturais, que podem privilegiar outros sentidos, que não apenas o visual, ou a combinação deles (OYĖWŪMÍ, 2021). Esta abordagem nos conduz, ainda, a reconhecer outras perspectivas e outras dimensões, que não são exclusivas da matéria.



atualização das minhas práticas e da minha construção, enquanto artista-professor, me reconhecendo, também, como um dos sujeitos expostos nos entrelugares que compõem essas poéticas, na sala de aula e fora dela. Nesse sentido, não é só o/a aluno/a que se expõe, que se coloca vulnerável nos processos. É preciso ser e compor pontes e rios, simultaneamente.

A fim de nos provocar nesse sentido, convido a um mergulho em uma reflexão de bell hooks (2017) que sublinha a demanda de uma metodologia holística e dialógica nos processos pedagógicos - aqui, também, artísticos - nos quais ambos, estudantes e docentes, compartilham, segundo ela, confessam. Este seria um dos princípios de uma pedagogia engajada, isto é, que fortalece, estimula e se torna lugar de partilha mútua.

Todos/as correm riscos, enquanto constroem e atualizam seu percurso, coletivamente, o que é, também, uma dimensão sociocultural do corazar: a partilha de riscos no agrupamento que compomos, em uma poética, um criar em prol de soluções para questões igualmente compartilhadas. Neste sentido é que as abordagens e perspectivas que venho relacionando, aqui, (in)surgem como uma emergência coletiva entre diversos pares artistas-professores-pesquisadores, os quais, junto a mim, identificam a urgência de espaços-tempos para ecoar, criar, disparar e sistematizar modos outros de se pensar e fazer arte, de ser e estar “com-o-outro”.

Com isso no horizonte, esta escrita compõe mapeamentos e estudos nos quais tenho construído um diálogo entre as especificidades procedimentais, teórico-epistemológicas, referenciais, experimentais e empíricas de poéticas e estéticas insurgentes, incluindo suas pedagogias, atravessadas por um movimento de expansão, de entrecruzamento e agenciamentos de práticas e epistemologias outras, especialmente aquelas do Sul² (Santos, 2021).

É importante dizer que as reflexões e provocações trazidas, aqui, foram disparadas e são derivadas de um universo empírico, de práticas e investigações cênicas, de experiências criativas e pedagógicas no campo do Teatro, que se potencializam e se desdobram em teorização. Isto é, registro, sistematização, análise, interpretação das mesmas e, então, um retorno à ação, corporificando a tríplice ação-reflexão-ação.

Tenho feito isso junto a diversos agrupamentos, no contexto da Universidade de Minas Gerais, onde atuo como artista-docente, com a comunidade local e agrupamentos de artistas. Neste contexto, a arte de mapear tem sido disparadora de ações, sendo essa a principal abordagem metodológica e, também, princípio e dispositivo para outras criações. É a partir dessas abordagens e do reconhecimento das demandas partilhadas, em uma percepção “corazonada” do/no nosso tempo, que tenho investido na criação de poéticas e pedagogias corporificadas, isto é, engajadas e relacionais, como um possível caminho para as pedagogias teatrais do/no aqui-agora e, diria, daquelas em devir. Algo que reconheço ecoar, também, como uma resposta ao que nos pergunta e

2 O Sul, nesse contexto, para Santos (2021, p. 17), diz respeito a um “Sul epistemológico”, “[...] à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado”.



desafia Rufino (2021, p. 9): “qual a possibilidade de adiarmos esse horizonte de desabamento do céu e de aumento dos escombros que asfixiam a dignidade do existir?”.

Passar por algumas dessas “construções alter-(n)ativas”. Eis um convite às próximas linhas.

2 Ser/Estar com

Compartilhar. O que partilho hoje, aqui - e, antes, no aqui-agora de uma quinta-feira, por volta das 10 horas de uma manhã fria, em Belo Horizonte, Minas Gerais - se estabelece em um estado da prática como pesquisa e da pesquisa como prática, algo que é atravessado por minhas inquietações e descobertas, enquanto artista-professor-pesquisador, considerando o período que compreende desde o início do ano de 2020, quando a pandemia de COVID-19 acometeu o mundo.

Naquele contexto sem precedentes, um desafio, que tinha a potência de nos paralisar ou nos colocar em movimento, surgiu para os/as professores/as: criar e realizar aulas remotas, também de teatro. Então, o que, hoje, compartilho, lendo e atualizando como um possível caminho, faz parte de um mapeamento em um percurso tateante de compreensão do que foi construído, entre outros lugares, no contexto da graduação de Licenciatura em Teatro, na Universidade Federal de Minas Gerais, nas disciplinas de estágios de teatro. Nesse curso, algo que se potencializou pelas demandas do período de isolamento social, tenho investido em criar oportunidades de experiências para que os/as professores/as em formação investiguem possibilidades e inventem poéticas, seus programas de arte, para construir suas práticas artísticas e pedagógicas na docência.

Esse contexto e suas demandas me estimulam a pensar e disparar dispositivos em prol de ações e de um pensamento poético que pudesse nos colocar em relação e gerar um engajamento, ainda que, na pandemia, mediados por telas. Sendo um dispositivo, aqui, compreendido à luz do uso comum foucaultiano, que “[...] parece remeter a um conjunto de práticas e mecanismos [...] que têm o objetivo de fazer frente a uma urgência e de obter efeito mais ou menos imediato” (Agamben, 2009, p. 35) sempre implicados num processo de subjetivação, isto é, na constituição do seu sujeito, “[...] que resulta da relação e, por assim dizer, do corpo a corpo entre viventes e os dispositivos” (Agamben, 2009, p. 41). As propostas de programas e de composições realizadas nas disciplinas consistiram em materialidades, procedimentos, ações, etc., que dispararam outras ações e interações. O desejo era que pudéssemos criar espacialidades relacionais, entrelugares para “ser/estar com” o outro, as sonoridades, as visualidades, a mídia, a criação. Foi neste sentido que criei um programa performativo³ intitulado “Todos Compomos Rio”.

3 Para Eleonora Fabião (2013), o programa performativo configura o enunciado da performance, composto por um conjunto de ações a ser realizado, sem ensaio, pelo artista, pelo público ou por ambos.



Naquele período, tive contato com um trabalho do coletivo Dodecafônico⁴, de São Paulo-SP. Antes da pandemia, esse agrupamento estava criando uma obra que envolvia uma relação com rios na capital paulista. Com a crise sanitária que se instalou, naquele contexto, eles/as também precisaram atualizar suas ações, sua poética, para aquele processo criativo e, então, geraram uma obra que se chama “[Des]terror - cartas ao rio”. Diante desta criação, eu comecei a pensar como eu poderia criar dispositivos relacionais com os/as estudantes e, ao mesmo tempo, instigá-los a buscar, nos lugares de experimentação poética, princípios para outras formas de ser/estar e pensar outras teatralidades. Naquele contexto - e, também, neste de agora - aquelas que habitam a vida, os movimentos sociais e culturais, o mundo.

Essa problematização se fazia oportuna, uma vez que, diante do que vínhamos desenvolvendo, de um lado, as principais questões que surgiam eram direcionadas a uma crise da espetacularidade, isto é, da presença de um público, de pessoas partilhando o mesmo lugar, aplaudindo, enfim, de toda convenção que marca, sobretudo, o teatro tido como ocidental; e, de outro lado, de modo complementar, a crise entre ausência e presença. Um conjunto de tensões que aquele desenho remoto intensificava para nós. Então, comecei a investigar algo que re-monto, aqui, como procedimento que materializaria um dos princípios para as poéticas e pedagogias que venho propondo: dispositivos relacionais. Esta investigação vai ao encontro de um tipo de prática artística e pedagógica atravessada pelo que propunha Nicolas Bourriaud (2009, p. 21): “[...] pela intersubjetividade e [que] tem como tema central o estar-juntos, o ‘encontro’ entre observador e quadro, a elaboração coletiva de sentido”.

O trabalho do Dodecafônico surgiu como uma primeira oportunidade de experimentação, de corazonar. Imersos nela, alunos/as e eu nos provocamos: que elementos reconhecíamos, ali, em um elo teatralidade-vida? Poeticamente, como compor com aquela criação que já estava composta? A ação, quando compartilhada, ocorreu de modo síncrono, em “tempo real”, mas hibridizando registros prévios de outras ações, com as quais os performers interagiam. Meu primeiro contato foi em uma daquelas ocasiões. Porém, conseguíamos acessar o registro dela na página do coletivo, em uma rede social. Com esta possibilidade de interação, de construção de relações e realização de composições, em diferentes tempos e espaços, disparei este dispositivo com a turma. Começamos, assim, com este trabalho, a atualizar modos de criar e compor, em “aqui-agoras” nossos. A partir disso, fomos criando programas performativos como possibilidades de construção de presença, naquele entrelugar remoto. Como é o caso deste, abaixo.

Pausar e ir à composição:

compor com vídeo
compor com sonoridades
compor com bilhete para tela-corpo-sujeito
[escrever bilhete para alguém do outro lado - não é necessário identificar]
disparar sequência aleatória pela posição na tela

4 Coletivo composto por artistas de várias áreas, que, atualmente, tem investigado procedimentos de deriva, o caminhar pela cidade como uma prática estética e política. Para saber mais: <https://coletivoteatrododecafonico.com/>.



compor sonoridade com leitura coletiva de cada bilhete, simultaneamente (Registro do meu diário de bordo, em 10 de setembro de 2020, da disciplina Análise da Prática e Estágio de Teatro IV, da qual sou professor-orientador).

Esse tipo de dispositivo passou a constituir um conjunto de proposições poéticas com vistas em experiências relacionais: atos performativos remotos, ecoando muito a abordagem sensível de Klauss Vianna (2005, p. 52), quando nos lembra: “a arte é, antes de tudo, um gesto de vida”. Como está refletido em meu bilhete, escrito na tarde de 10 de setembro de 2020, quando executamos o programa acima:

Oi, teu vaso de tampa rosa parece uma nave flutuando sobre você, irradiando a luz branca que estoura em tuas mãos. Saúde! [diante de um espirro da pessoa]
(Registro do meu diário de bordo, um bilhete que escrevi para um corpo-tela-sujeito).

É importante dizer que, embora eu esteja trazendo alguns programas, o intuito é compartilhar o mapeamento de princípios que compõem as poéticas e pedagogias que venho investigando, nos últimos anos, considerando os contextos e experiências, individuais e coletivas, pelas quais viemos passando. No caso da experiência compartilhada há pouco, conseguimos subverter os suportes que nos colocavam em contato (computadores, celulares, *tablets*), em um movimento de interação que nos punha em relação com o outro, em um mergulho no espaço por ele/a habitado, ainda que no enquadramento e nos limites impostos pela lente que o capturava e pela tela que o exibia. Subjetivar aqueles lugares e seus objetos, a relação do outro com aquele contexto e as ações que povoavam aquele aqui-agora, no lugar de vida de cada um/a, naquele momento, no isolamento social, disparou, em nós, outros estados e gerou possibilidades outras de encontros e presenças. Conseguimos, então, dar origem a um entrelugar relacional, impulsionados por uma poética que nos expunha e nos convidava a perceber que, para além das telas, estávamos com-o-outro - ou podíamos estar. Criamos um “lugar terceiro” ou, nas palavras de Homi Bhabha (1996, p. 36), um terceiro espaço, um campo intersticial que “[...] permite as outras posições emergir. Este terceiro espaço desloca as histórias que o constituem e gera novas estruturas [...]”. Foi o que ocorreu: não se tratava mais do meu quarto, da sala de uma aluna, do quarto de outro ou da varanda voltada para o quintal da casa de um dos estudantes, para citar alguns espaços ocupados por nós. Emergiu, ali, naquele presente, um lugar terceiro, um interstício co-criado, compartilhado, relacional.

Assim, uma espécie de encruzilhada, um universo de subjetividades em relação foi se constituindo naquela experiência e em outras que tinham por objetivo “ser/estar com”. Essa possibilidade e a oportunidade criadas para isso com aqueles/as estudantes me remete à abordagem que Leda Maria Martins (1997), em *Afrografias da Memória*, constrói para tratar deste entre-lugar de entrecruzamentos. Para ela, a encruzilhada se constitui como uma instância simbólica, que gera

[...] vias diversas de elaborações discursivas, motivadas pelos próprios discursos que a coabitam. Da esfera do rito e, portanto, da performance, é o lugar radial de centramento e descentramento, interseções, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergências, unidade e pluralidade, origem e



disseminação. [...] a encruzilhada, como um lugar terceiro, é geratriz de produção [...] (Martins, 1997, p. 28).

Habitar esses entrelugares, naquele contexto e mesmo nos de agora, quando ainda buscamos a sua superação, aparece, como em uma “gira”, como uma possibilidade poética e política que nos conduz a pedagogias e estéticas relacionais, uma vez que saímos do isolamento social imposto por aquela conjuntura, mas mantivemos muito do distanciamento em relação ao outro, à sua realidade, às suas questões sociais, históricas, emocionais, entre uma variedade de dimensões que o/nos compõem. Vejo, ouço e percebo isto a cada aula, a cada visita em uma escola de Educação Básica, a cada reunião de programas e projetos na Universidade, entre meus pares, da academia, da arte, do teatro, do mundo. Há muitos discursos sensíveis - outros nem tanto - mas práticas, ainda, autocentradas - diria que por efeitos de uma lógica ocidentalizada e capitalista.

Estes dias, escutei um relato de uma professora supervisora que observava uma criança que queria apenas alguma atenção, alguma escuta de uma estagiária, que, envolvida em seu universo de prioridades, não se dispôs sequer a enxergar, a devolver uma réplica ao que propunha a criança. Uma espécie de invisibilização daquele sujeito, pela docente em formação, que foi sentida e, depois, expressa à sua professora. Lamento por ela, pela estagiária, pela oportunidade potente de troca e afeto perdida. Este tipo de atitude e postura, trazida nesta breve narrativa, sintetiza o que precisamos reverter para, de fato, investirmos na construção de poéticas e pedagogias relacionais.

Nesta direção, compartilho de um pensamento e um lembrete de Rufino (2021, p. 19-20), advindo também da observação de um diálogo entre uma professora e uma criança⁵, que me leva a crer e me provoca à mudança: “[...] estamos sempre a aprender e, ao nos lançarmos nessa jornada, estamos a nos refazer na relação com o outro. Aprender implica afeto, está relacionado primeiramente à esfera do sentir [...]”. Quando passei a considerar e a investigar possibilidades presentes numa espécie de giro epistemológico e de ação neste sentido, reconheci, no processo, a demanda de algo que estaria relacionado, justamente, às dimensões sensíveis “[...] do viver e do pulsar essa vivacidade tecendo diálogos que primam por uma relação ética com quem se tece”, como completa Rufino (2021, p. 20) - e me leva à “gira”, do que falarei logo mais adiante. Este se tornou o meu intento, fruto de muitas inquietações, que reverberam até hoje, que atualizo nas linhas que trago aqui e se ritualizarão, performativamente, a cada outra leitura, a cada processo criativo e pedagógico que vivenciar.

3 Criar lugares e “ganhar corpo e chão”

Pedir licença para criar e falar de um lugar. Aquela conjuntura trazia outra inquietação: como construir um espaço para “ser/estar com” o outro e não “para” o outro? Esta questão tem funcionado

5 Cf. Rufino, 2021, p. 17-25.



como um dispositivo para articular os princípios e vencer as demandas que vêm sendo partilhadas nestas páginas. Logo, o que narro, aqui, é fruto do percurso docente, ao mesmo tempo, em que dispara a minha atuação como professor-artista, entre inquietações, a investigar como desenvolver uma prática na qual eu conseguiria me relacionar com as pessoas e não apenas “dar aulas para elas”, - o que poderia ser um caminho mais “prático”, uma espécie de prestação de serviços. Mas prefiro um pensar-agir que compreende a educação e a arte como lugares habitados por existências e poéticas, que têm a potência ética, estética e política de poetizar e transformar o cotidiano, a vida.

Durante a pandemia, por exemplo, isso se acentuou com as demandas de processos pedagógicos remotos, também de teatro. Naquela ocasião, além da busca por inventar um tipo de teatro possível, nos exigiu investigar que tipo de programa e pensamento artístico e pedagógico era preciso ser desenvolvido para abraçar isso e lidar com a dinâmica de ausência-presença imposta pelo isolamento social. A educação seria, então, o lugar mais potente para isso, uma vez que “[...] emerge como um radical vivo; corporal; vibrante; dialógico; inacabado; alteritário; comunitário; produtor de presença, dúvida, vivência e partilha” (Rufino, 2021, p. 11).

Logo de cara, compreendi que precisávamos esgarçar as fronteiras convencionadas por um teatro dito ocidental, ainda caracterizado sob práticas da colonialidade, que insistem em se atualizar. Algo que está em processo agora, enquanto escrevo este texto. Vencer essa demanda, des e decolonizar as minhas poéticas e suas pedagogias, expandindo abordagens, procedimentos, pensamentos e referências, ecoa movimentos e ações coletivas que integram a emergência por re-existir em múltiplas possibilidades de expressão e manifestação.

Nesse caminho, Rufino (2021, p. 50), mais uma vez, nos provoca: “[...] é necessário ganhar corpo e chão”. Então, fui investigar como poderíamos construir essa presença compartilhada, de maneira que, ao invés de criar ações “para” outro, investiria em criar “com” o outro: proposições poéticas e entrelugares para “ser/estar com”. Foi ali que a abordagem da estética relacional me pareceu urgente e oportuna. Com isso, busquei dispositivos capazes de disparar ações do outro comigo, compartilhando uma mesma temporalidade, um mesmo aqui-agora.

Novamente, os atos performativos apareceram como ações potenciais, refletindo muito as identificações daqueles/as estudantes com os lugares que habitavam, onde eles/as estavam, na ocasião, naquele momento pandêmico. Os espaços de vida de cada um/a de nós: como estávamos vivendo, relacionando-nos com as coisas, com o lugar, com as materialidades, com aquilo ao que tínhamos acesso, em um período de isolamento social, àquela altura, bem radical.

Essa compreensão adveio muito como eco ao pensamento e práticas desenvolvidas e sistematizadas por Eleonora Fabião (2009). Ao refletir sobre aspectos relativos à performance e ao teatro no contexto de processos criativos e pedagógicos, ela relaciona alguns elementos que podem, de alguma forma, sugerir encaminhamentos para pensar poéticas que promovam possíveis deslocamentos, (des)territorializações, que eram – e ainda são – ao que nos convocam as conjunturas às quais temos sido expostos, sobretudo, nos últimos tempos.



Ela parte do entendimento de que programas performativos baseiam-se em elementos dramaturgicos discerníveis. Destaquei, aqui, alguns sinalizados por ela e que fundamentaram algumas das proposições que venho expondo:

- 1) o deslocamento de referências e signos de seus habitats naturais [...]; 2) a aproximação e fricção de elementos de distintas espécies, naturezas e esferas ontológicas [...]; 3) acumulações, exageros e exuberâncias de todos os tipos [...]; 4) aguda simplificação da forma e condensação de materiais e ideias [...]; 5) a aceleração ou des-aceleração da experiência de sentido até seu colapso [...]; 6) a aceleração ou des-aceleração da noção de identidade até seu colapso [...]; 7) o desinteresse em performar personagens fictícios e o interesse em explorar características próprias (etnia, nacionalidade, gênero, especificidades corporais), em exibir seu tipo ou estereótipo social [...]; 8) o investimento em dramaturgias pessoais, por vezes biográficas, onde posicionamentos e reivindicações pessoais são publicamente performados [...]; 9) o curto-circuito entre arte e não-arte [...]; 10) o estreitamento entre política e estética [...]; 11) agudez conceitual [...]; 12) o encurtamento ou a distensão da duração até limites extremos [...]; e [...] a ampliação dos limites psicofísicos do performer e de sua audiência (Fabião, 2009, p. 63).

Os programas que fui propondo e que experimentamos ativavam o que chamei de “presença em relação”: algo que ocorria entre a gente, quando a tela do recurso tecnológico que nos colocava em contato remoto deixava de ser apenas uma ferramenta e se tornava um campo de coabitação, território de interação, um entrelugar intersubjetivo e relacional. Um computador, um celular, um *tablet* deixava de ser apenas instrumento e passava, também, a compor. Então, as nossas interações incluíam, ainda, composições com aquilo que estava nos colocando em comunicação.

Em um desses atos composicionais, um programa que executamos dizia respeito a realizar passeios por nossas casas. Assim, com esse aparelho que passou a compor conosco, levamos-nos a passear uns/umas por entre os lugares dos/as outros/as. Eis o programa e, ainda aqui, um convite:

levar para um passeio pelo seu ambiente
desenvolver ações que você não faria aqui, em uma aula
passear enquanto durar a sonoridade (Registro do meu diário de bordo, em 17 de junho de 2021, também na disciplina Estágio de Teatro IV).

A proposta envolvia a experimentação de um estado de esgotamento - isto é, explorar as primeiras ações, em geral, planejadas, mas com a dilatação do tempo, ao esgotá-las, ir além delas e, então, chegar àquelas mais orgânicas, mobilizadas pelo acontecimento em si, pelos eventos daquele tempo presente, entrar num estado liminar, potente e propício à criação - disparado pela sonoridade do discurso “É proibido proibir”, proferido por Caetano Veloso, em 1968, durante as eliminatórias do Festival Internacional da Canção, em São Paulo, cujo áudio durava cerca de 5 minutos. Quis partilhar aquelas palavras, aqueles sons - aqui, também, por *link*⁶ - como um manifesto para aqueles e estes tempos, que se atualizam. Nessas ações performativas, foram montados muitos mosaicos

⁶ Áudio e discurso transcrito de É proibido proibir, Caetano Veloso, podem ser apreciados em: <https://tinyurl.com/eproibidoproibir>.



vivos, em movimento⁷. Quadros de um tempo. Paisagens e poéticas que refletiam nossos contextos, nossos modos de viver - naquele momento, também, sobreviver em - nossas experiências estéticas, ali, naquele agora.

A execução desse programa, naquele junho de 2021, nos possibilitou ter contato com contextos, ações e temporalidades diversas, naquele aqui-agora. Houve um aluno que começou suas ações no seu quarto, onde participava da aula, mostrando detalhes de objetos, num enquadramento que foi se ampliando, aos poucos, quando passamos a visualizar o entorno, envolto por paredes de tijolos vermelhos sem reboco, enquanto ele passou a se mover pela casa, até chegar a uma varanda que levava a um quintal, onde havia uma mesa, com algumas cadeiras de madeira, em uma das quais ele se sentou e passou a compartilhar a paisagem de um céu azul, quase sem nuvens, numa tarde ensolarada, galhos de árvores, repletos de folhas verdes, por fora do muro, também de tijolos sem reboco, que recortava a paisagem e limitava o terreno da sua casa. Uma das alunas, na mesma aula, começou suas ações compartilhando partes da sala da sua casa, onde havia uma mesa com tampo de vidro, cadeiras de metal, na cor preta, paredes brancas com alguns quadros e, de repente, uma janela, que dava para uma rua, com pouco movimento, sem pessoas circulando e um silêncio que era cortado apenas pelos sons dos veículos, que passavam, ora em frente à casa, ora mais ao longe.

Essas foram apenas duas das várias composições que surgiram dos atos performativos desenvolvidos naquele dia. Reconheço, nesse programa e em seus resultados, alguns traços do que Thaise Nardim (2011) sublinha em alguns dos roteiros propostos por Allan Kaprow⁸, bem como, dos acontecimentos deles gerados. Dentre eles, havia um roteiro elaborado e executado por alunos/as do *California Institute of Arts* (CalArts):

(leito de rio seco)
molhando uma pedra
carregando-a rio abaixo até que esteja seca
largando-a
escolhendo, lá, outra pedra
molhando-a
carregando-a rio acima até secar
largando-a
(Kelley, 2004, p. 168 *apud* Nardim, 2011, p. 105).

Essa proposta, segundo Nardim (2011), além das ações de molhar a pedra, carregá-la pelo leito do rio – “rio abaixo” e “rio acima” - até ela secar e, então, largá-la, sugere apenas o local do acontecimento, isto é, um “leito de rio seco”. Isso, segundo ela, criou uma abertura de modo que aqueles que executariam o roteiro possuíam liberdade para escolhas pessoais, como: as pedras, o trecho do rio, a maneira como a carregariam, entre outros caminhos possíveis. Nesse ponto, o programa que propus aos/às alunas encontra semelhança, no caso da aula, naquele momento, remota, apenas duas ações foram sugeridas: passear pelo ambiente e realizar ações que não fariam

⁷ Por normas da Universidade, o registro dessas imagens não podem ser partilhadas aqui.

⁸ Allan Kaprow (1927-2006) foi um artista americano que se destacou na arte contemporânea pela exploração dos *happenings* enquanto expressão artística.



em uma aula. Essa margem para as escolhas, assim como na proposta de Kaprow, trouxe liberdade e autonomia para as composições, além de trazer para aquele contexto as dimensões (inter)subjetivas e socioculturais daqueles sujeitos. Esses atos possibilitaram se relacionar consigo mesmos, com aquele espaço-tempo e, no caso da nossa aula, com o outro e com aquele “terceiro” espaço criado, um lugar de convivência, de coabitação, de compartilhamento em ação – não havia expectadores externos - e de outros modos de estar presente.

Destacar. Sublinho, aqui, a dimensão do engajamento nessas proposições artísticas, nos vetores poéticos e estéticos, e, atravessando isso, políticos e éticos. Algo que tem se constituído como outra (auto)provocação: como manter isso vivo em outros projetos poéticos e pedagógicos? Na Universidade e fora dela. É, também, a isso que provoço a você, que me lê.

No caso de Allan Kaprow, proposições como a citada no estudo de Nardim (2011) compõem um conjunto que o artista e professor americano chamou de “*Activities*”, *Atividades*, na tradução literal da autora, que diriam respeito a

[...] obras com caráter de evento, assim como os *Happenings*. Nelas, um pequeno grupo de pessoas engaja-se na realização de ações previstas em um roteiro. Diferentemente dos *Happenings*, entretanto, as *Atividades* eram elaboradas sem ter como objetivo o compartilhamento do momento da execução com uma audiência, um grupo destacado daqueles que participavam e formalizasse uma plateia. [...] são obras de arte cujo fim está na sua realização (Nardim, 2011, p. 106-107).

Dessa abordagem, conforme apontado há pouco, também reconheço os ecos na proposta que desenvolvi em 2021. Entretanto, essa reflexão e reconhecimento se dão nesse momento de análise e interpretação do que foi desenvolvido naquela experiência. Naquele momento, a referência que disparou aquela entre outras proposições desenvolvidas diz respeito ao programa performativo, conforme proposto por Eleonora Fabião (2013, p. 4), que o entende como “[...] o enunciado da performance: um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio”. Então, para ela, o programa configuraria um procedimento composicional, um dispositivo para experimentação, no sentido de criar corpo e relações entre corpos. Foi à luz dessa abordagem que fui criando os roteiros para os atos performativos que realizamos nas aulas.

Junto a isso, o movimento no qual tenho investido e que venho compartilhando nesse texto é reflexo, também, de um investimento em uma pedagogia engajada, como propunha bell hooks (2017, p. 21-22), ao considerar o ato pedagógico da sala de aula como teatral, isto é, como um conjunto de ações que pode dar origem a um “[...] espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma”, de cada agrupamento, a cada novo encontro, acrescentaria eu, em composição com o escrito dela.



Essa compreensão é atravessada por alguns princípios que delineiam essa abordagem e que surgem, para mim, como uma rede de estímulos: sublinhar as demandas de integração e esgarçamento da fragmentação convencionada entre mente, corpo e espírito; desenvolver uma prática holística, na qual alunos/as e professores/as se reconhecem, a si e ao outro, como sujeitos integrais, experienciando processos próprios de construção de conhecimentos, não apenas acadêmicos, mas em relação a estar “com-o-outro-no-mundo”; perceber os sujeitos da aprendizagem de modo contextualizado, considerando a complexidade de suas vidas e experiências mundanas (hooks, 2017).

Na execução do programa que partilhei há pouco, como explicitiei, os/as alunos/as, em geral, programavam ações e percursos. Isso, por sua vez, não durava muito, não ia além de 30 segundos. Quando o ato começava a se expandir, uma espécie de estado de esgotamento, ainda que breve - levando-se em conta que o programa tinha apenas 5 minutos de duração - começava a surgir. Naquele agora, a performatividade se instaurava e a dimensão das subjetividades, numa proposta relacional e engajada, aparecia de forma mais evidente. Ali, eu consegui reconhecer a potência do que estávamos criando, não só enquanto ato performativo, mas no que tange à pedagogia implicada naquela experimentação.

Posteriormente, voltamos a esse registro - que ficava gravado, como toda aula remota síncrona - para entrar em contato com o que cada um/a dos/as demais pessoas havia compartilhado, nos percursos que fizeram. Isso inaugurava outra criação. E, ainda, uma terceira obra que seria a composição coletiva, o mosaico de paisagens em movimento, de vídeos, no aqui-agora daqueles minutos. Vale lembrar que estou fazendo essa fragmentação, aqui, em caráter didático. Mas, como todas as propostas, tudo o que foi criado se instaurou em composição.

Narro essa experiência, também, porque ela nos traz outro aspecto sintomático e problemático das experiências pedagógicas remotas: a câmera desligada. Isso seria o que considero a tradução da “ausência” - que poderia ser, de fato, física, quando a pessoa apenas entrava na sala virtual, desligava a câmera e ia fazer outras coisas - ainda que essa escolha também se constituísse como um tipo de “presença”. Um modo de estar presente que é também simbólico para o nosso tempo, com todos os desafios relacionais que temos enfrentado, desde pautas políticas à dimensão da afetividade e às transformações no nosso modo de viver, especialmente no contexto de busca por superação dos efeitos da pandemia.

Ocorria que, de início, nas aulas, essa atitude, de não ligar a câmera, era sempre reconhecida como um estar ausente. Diante disso, comecei a investigar como eu convidaria essas pessoas a estarem comigo, com a câmera ligada e presentes nas ações, em relação com o outro, sem que se fizesse necessária uma imposição ou, mesmo, pedidos insistentes para isso. Assim, dispositivos e ações como aqueles presentes no programa performativo que narrei foram ativando, organicamente, esse entrelugar, esse campo intersticial de negociação e interação intersubjetiva, esse estado de partilha, que, gradativamente, foi se tornando algo comum entre nós. Chegar a essas estratégias foi fruto das investigações nas quais mergulhei naquele momento. O resultado disso foi que durante os 04 períodos letivos, entre 2020 e 2021, em que se manteve o ensino remoto, eu não tive que



solicitar diretamente para nenhum estudante ligar a câmera. Isso, para mim, refletia a potência de se construir espaços-tempos relacionais e mobilizadores de engajamento.

Hoje, consigo construir um entendimento de que as crises que vêm caracterizando os últimos 05 anos me levaram a essa investigação poética e pedagógica. Nela, intento vencer algumas demandas conjunturais do/no nosso tempo, sobretudo no que se refere ao ser/estar com-o-outro, às mudanças nos nossos modos de vida, à superação de uma hegemonia do pensamento, da produção de conhecimento e da criação, da corporificação dos conhecimentos, da busca por melhores maneiras de habitar o mundo.

4 Expandir a/na gira

Abrir algumas últimas linhas - que não são finais. É nesse ponto que se encontra esse mapeamento. Na investigação, na sistematização e na compreensão de princípios que vim compartilhando, no sentido de fazê-los funcionar, ainda aqui, como dispositivo de ação, como projeto que reivindica o rompimento de uma lógica convencionada em torno do teatro e suas pedagogias. Assim, essa escrita é um ato de (auto)inscrição, em pensamento, ação e provisoriamente.

Práticas artístico-pedagógicas como as que partilhei, dentre outras que vim desenvolvendo, nos últimos anos, acabam compondo uma abordagem da teatralidade como campo expandido, no que diz respeito a essa possibilidade de abraço a outros procedimentos, outros recursos, outros movimentos, outras referências e epistemologias que não se fazem presentes no teatro convencionado, especialmente aquele tido como ocidental. Isso é o que tem me possibilitado estender essa investigação a práticas des e decoloniais, a abraçar outras cosmopercepções de mundo, como as indígenas e africanas, a compor outros arranjos dissidentes.

Essa expansão, a percepção desse território ampliado, da erosão da espetacularidade e do teatro convencionado, da insubordinação e indisciplina diante de lógicas que nos foram apresentadas como modelo de existência, tudo isso surge como uma tentativa de re-existir, de superar os limites desse modo dominante de viver, uma forma instituída por movimentos hegemônicos. Isso implica reconhecer a diversidade, atuar sob o princípio da coexistência e de uma abordagem ecológica das relações, na educação, no teatro, na arte, na vida.

Re-montar o pensamento e a ação poética e pedagógica que venho construindo, incluindo esta, nesse agora, é o que possibilita estas reflexões, proposições e, acima de tudo, provocações ao ato criativo. Que as linhas desta escrita atuem como “boas-razões-para-agir”. Que performem como os programas e sejam disparadoras de outras criações. Com a partilha dessas experiências, meu intuito é, também, nos provocar ao não contentamento apenas com a insurgência de narrativas que visam a romper com uma hegemonia do saber, com enunciados que tensionem e desestabilizem as histórias e modos de fazer únicos.



Que essas contranarrativas ganhem giros de ação ou, como propõe Rufino (2021), ao nos incitar a um movimento nesse sentido, que se tornem “gira”, isto é, uma dinâmica que abriga e instaura presenças, inscrições identitárias, movimento e deslocamentos da ordem vigente. É o que o nosso tempo e esse mundo fraturado que habitamos têm (re)clamado, nas poéticas e pedagogias, na cena e na vida.

Essa gira é o que tem me permitido sonhar, esperar e criar. Inscrever-me no mundo e me encantar com as inscrições do outro, entre subjetividades que rompem os limites do corpo e abrem caminhos para outros mundos, para outras maneiras de habitá-los, sempre em desvios e inacabamento. Ser força errante. Princípio da experiência corporificada, da educação, da arte e da vida.



Referências

- AGAMBEM, Giorgio. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.
- BHABHA, Homi. O terceiro espaço. Entrevista conduzida por Jonathan Rutherford. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 24, IPHAN, 1996, p. 35-41.
- BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FABIÃO, Eleonora. Performance, Teatro e Ensino: Poéticas e Políticas da Interdisciplinaridade. In: FLORETINO, A.; TELLES, N. (org.). *Cartografia do ensino de Teatro*. Uberlândia: EDUFU, 2009, p. 61-72.
- FABIÃO, Eleonora. Programa performativo: o corpo-em-experiência. *Revista do LUME*, n. 4, p. 1-11, dez. 2013. Disponível em: <https://orion.nics.unicamp.br/index.php/lume/article/view/276>. Acesso em: 13 maio 2024.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da Memória: o reinado do rosário do jatobá*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- NARDIM, Thaise. As Atividades de Allan Kaprow: artes de agir, obras de viver. *Revista-Valise*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, ano 1, p. 105-117, jul. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/RevistaValise/article/download/19892/12804.%20Acedido%20em%2018.08.2016/0>. Acesso em: 30 jan. 2025.
- OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- RUFINO, Luiz. *Vence-demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- VIANNA, Klaus. *A dança*. São Paulo: Summus, 2005.
- WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. v. 1. Quito-Ecuador: Abya Yala, 2017.



Biografia acadêmica

Vinícius da Silva Lório - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Além disso, é encenador, ator e performer.
E-mail: vinicius.lorio@gmail.com

Financiamento

Não se aplica

Aprovação em comitê de ética

Não se aplica

Conflito de interesse

Nenhum conflito de interesse declarado

Contexto da pesquisa

Não declarado

Direitos autorais

Vinícius da Silva Lório

Contribuição de autoria (CRediT)

Não se aplica

Licenciamento

Este é um artigo distribuído em Acesso Aberto sob os termos da Creative Commons 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt-br>

**Modalidade de avaliação**

Avaliação Duplo Cego

Editor responsável

Éden Peretta

Histórico de avaliação

Data de submissão: 15 maio 2024

Data de aprovação: 31 mar. 2025