

Ephemer

Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Universidade Federal de Ouro Preto - v. 7, n. 12, 2024
ISSN: 2596-0229

Dossiê
Educação Teatral
e Fins de Mundo



UFOP

Universidade Federal
de Ouro Preto

PPGAC
Programa de Pós-Graduação
em Artes Cênicas



FAPEMIG

EXPEDIENTE

Editor-chefe Éden Silva Peretta

Editor associado Paulo Cardoso Maciel

Editores deste dossiê André Magela e Marcelo Rocco

Bolsistas FAPEMIG Aline Machado Gonçalves e Laís Limonta Gonçalves

Secretaria Aline Machado Gonçalves

Diagramação Laís Limonta Gonçalves

Revisão textual em português Aline Machado Gonçalves

Divulgação e redes sociais Laís Limonta Gonçalves

Capa Laís Limonta Gonçalves

Foto da capa Diogo Angeli

Tradutores em línguas estrangeiras

Ana Carolina Brazão

João Anacleto

Andressa Macedo

Leonardo Maciel

Celso Rimoli

Henrique Akira

Leonardo de Gusmão

Marília Dominicci

Conselho Científico e Editorial

Dr. Cassiano Sydow Quilici - Universidade Estadual de Campinas (Brasil)

Dra. Cláudia Tatinge Nascimento - Macalester College (EUA)

Dra. Elena Cervelatti - UNIBO (Itália)

Dr. Fernando Mencarelli - Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)

Dr. Kuniichi Uno - Rikkyo University (Japão)

Dra. Luciana da Costa Dias - Universidade de Brasília (Brasil)

Dra. Nanci de Freitas - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)

Dr. Peter Pál Pelbart - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)

Dra. Tatiana Motta Lima - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)

Realização Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Apoio Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)

Ficha catalográfica

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

Ephemera [recurso eletrônico]. - v. 1, (2018-). - Ouro Preto : Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Filosofia, Artes e Cultura, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2018-
1 recurso online.

Quadrimestral.
e-ISSN: 2596-0229
Disponível apenas online.

1. Teatro - Periódicos. 2. Dança - Periódicos. 3. Performance (Arte).
I. Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Filosofia, Artes e Cultura. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas.

CDU: 792(05)

Bibliotecário Responsável: Elton Ferreira de Mattos - CRB 6 - 2824

Revista Ephemera

Universidade Federal de Ouro Preto
Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas
Espaço das Artes - Centro de Convenções
Rua Diogo de Vasconcelos, 328, Pilar
Ouro Preto - MG
354000-000
ephemerajournal@ufop.edu.br

SUMÁRIO

Editorial

08

Apresentação do dossiê: “Educação Teatral e fins de Mundo”

André Magela

Marcelo Rocco

14

Presentation of the Special Issue: “Theater Education and world endings”

André Magela

Marcelo Rocco

Dossiê

20

Sala de aula de atuação e a noção grotowskiana de contato: vincular-se aos fluxos de vida em um mundo neoliberal

Tatiana Motta Lima

40

Acting classroom and the Grotowskian notion of contact: connecting with life flows in a neoliberal world

Tatiana Motta Lima

59

“Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes”: pedagogias antirracistas e ensino de teatro em tempos de pandemia

Victor Hugo Neves de Oliveira

Ana Paula da Silva Santos

72

“Let me speak, not my scars”: Anti-racist pedagogies and theater teachings in pandemic times

Victor Hugo Neves de Oliveira

Ana Paula da Silva Santos

84

Velhas expectativas, novos desafios: a crise da autoridade docente no campo formativo teatral

Martha Dias da Cruz Leite

101

Old expectations, new challenges: the crisis of teaching authority in the theatrical training field

Martha Dias da Cruz Leite

118

O teatro e a peste nas redes do algoritmo

Gustavo Henrique Lima Ferreira

Carmina Mendes André

138

The theater and the plague in algorithm networks

Gustavo Henrique Lima Ferreira

Carmina Mendes André

158

Resposta de corpo: vislumbres em educação teatral

Miguel Levi de Oliveira Lucas

Maria Carolina de Andrade Freitas

177

Body response: glimpses in theater education

Miguel Levi de Oliveira Lucas

Maria Carolina de Andrade Freitas

196

As Histórias sem Fim: reflexões sobre uma experiência performativa com crianças de 5 anos de idade

Thiago Meira

213

The Endless Stories: reflections on a performative experience with five-year-old children

Thiago Meira

229

Performance e Drama Social no Teatro de Improviso: an Analysis of the Anti-racist Spectacle *Swag Hat*

José Luis “Zeca” Felício Carvalho

248

Performance and Social Drama in Improvisational Theater: an Analysis of the Anti-racist Spectacle *Swag Hat*

José Luis “Zeca” Felício Carvalho

266

Muito além do Carandiru: processos indisciplinados em teatro, prisão e abolição

Murilo Moraes Gaulês

Maria Helena Franco de Araujo Bastos

288

Far beyond Carandiru: interdisciplinary processes in theater, imprisonment, and abolition

Murilo Moraes Gaulês

Maria Helena Franco de Araujo Bastos

309

Teatro ocidental sob a influência indígena: hybridity in the performance Canek by the Vendímia Company, Bogotá

Stephan Baumgartel

332

Western theatre under indigenous influence: hybridity in the performance Canek by the Vendímia Company, Bogotá

Stephan Baumgartel

Artigos livres

355

(In)festar de vaga-lumes: a dança e a luta em Quando Quebra Queima

Alana Schambakler

Carla Andrea Silva Lima

373

Jíbaro ou a subversão de Odisseu: o mito da ilustração

George Fredman Santos Oliveira

Alexandre Fernandez Vaz

395

O Teatro no Novo Ensino Médio Integral: uma análise sobre Competências e Avaliação

Márcia Cristina Baltazar

Jhonatan Santana Batista

413

Couraça: uma performance decolonial maranhense

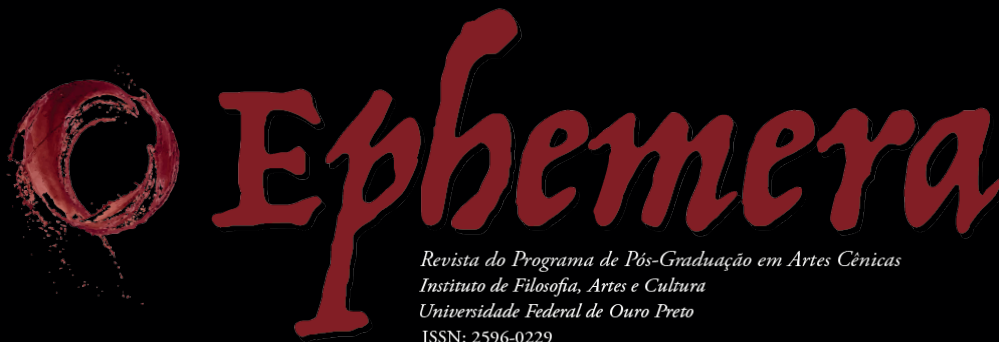
Raylson Conceição

Michelle Cabral

430

As ressonâncias possíveis em tempos de travessias digitais: experimentações do Afecto através de uma oficina de teatro online para adolescentes

Patrícia Gusmão Maciel




**APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ:
“Educação Teatral e fins de Mundo”**

PRESENTATION OF THE SPECIAL ISSUE:
“Theater Education and world endings”

André Magela

 <https://orcid.org/0000-0002-0574-0599>

Marcelo Rocco

 <https://orcid.org/0000-0001-7229-339X>

Apresentação do dossiê:

“Educação Teatral e fins de Mundo”

O Dossiê Educação Teatral e fins de Mundo busca compreender parte dos embates político-estético-ideológicos da atualidade. Para isso, traz um panorama de concepções e práticas em educação teatral. Seus desdobramentos materializam diversos formatos de ação cultural, na busca de uma educação problematizadora que se dá, efetivamente, pelo debate entre diferentes agentes do processo educativo.

A proposta deste dossiê é provocar olhares acerca das práticas pedagógicas dos docentes de teatro, principalmente no ensino básico, em um cenário global repleto de incertezas e colapsos emergentes. Com a expressão “fins de mundo” desejamos abarcar a lida da educação teatral com situações de término, falência, esgotamento, instabilidade, reconfigurações drásticas, desterritorialização - matérias que, de um modo ou de outro, sintomatizam ou configuram fins de mundo, sob diversas ordens. O que nos sensibiliza é a percepção micro/macro destas crises e como ela permeia, de modo majoritário, nossa vida no presente, desde a emergência climática até nossas dificuldades na vida afetiva.

Em face destes diversos fins de mundo que testemunhamos, evidenciou-se o quanto ameaças às estruturas sociais estabelecidas e crises econômicas globais, particularmente na geração de incerteza, impactam diretamente as expectativas quanto a nosso poder de transformação social. Esses fatores, somados à polarização política e à degradação das relações sociais, inscrevem um cenário de dissenso tóxico e desamparo.

Abordagens estéticas sobre estas crises não nos são estranhas, e as artes e suas pedagogias refletem-nas como sintomas ou alvos de ataque, de modo mais reconhecível, desde a segunda metade do século XX.

Isso se manifestou especialmente quando estilos de expressão exploraram as fronteiras entre o suposto real e o ficcional, desafiando - ainda que com eficácia decrescente - os parâmetros ético-estéticos em vigor. Nesta esfera, o cenário de turbulência política e o recrudescimento de movimentos reacionários comprometeram perigosamente as fronteiras entre o que é considerado falso e verdadeiro, certo e errado, em uma complexidade perturbadora que talvez nenhuma obra ficcional tenha logrado implementar ou, até mesmo, mesmo sugerir.

Imersos no audiovisual, nas interações remotas, no metaverso e na realidade aumentada, vivenciamos um paroxismo das mudanças perceptivas que marcaram o século XX. Essas tecnologias reconfiguram tanto nossa experiência tradicional de tempo e espaço quanto às noções de relação e presença que há milênios nos fundamentam. O uso generalizado de smartphones – próteses que todos adotamos e que nos tornam, de certa forma, ciborgues – é o ponto nevrálgico dessas mudanças, trazendo ao cotidiano uma intensidade sem precedentes de alterações em nossas configurações de



atenção. Esse cenário turbilhona a própria trama do real, desafiando nossos parâmetros sobre o que pode e deve ser uma aula de teatro ou uma ação cultural.

De um modo que nos dá alívio, conceitos relativos à performatividade surgem como estratégia que neutraliza a impertinência de modos de ver anacrônicos. Seu uso, tanto no sentido mais restrito aplicado à filosofia e às artes cênicas quanto como termo central nos estudos de gênero, vem sendo um facilitador de concepções que acolhem e promovem maior diversidade de tipos sociais e da corporeidade, complexificando o espectro transitável ao comportamento, no cotidiano e nas mídias.

No campo da Inteligência Artificial, que desde seu batismo levanta questões sobre sua capacidade de imitação da humanidade e sua inevitável substituição, observamos a proporção crescente de decisões tomadas por máquinas onde nós sempre tivemos poder de ação. Embora previsões otimistas minimizem os danos que podemos sofrer quanto à perda de nossa autonomia e à precarização do trabalho, a IA, ao nos tornar obsoletos, nos pressiona a revisar os valores que historicamente regem nossas vidas, em especial os de competência e eficácia, promovidos pelo capital. No caso da educação teatral, que tradicionalmente se propôs a desenvolver valores éticos, surge o risco de ela ser absorvida como mera capacitação para “competências socioemocionais” que, ao menos por ora, não são substituíveis por máquinas.

Diante desta ameaça, ainda apegados à nossa cultura profissional sobre a educação teatral, não estamos suficientemente atentos ao interesse que setores da economia vêm demonstrando em ocupar, de modo predatório, um espaço que não temos valorizado suficientemente: o de uma concepção amplamente estética da vida, onde arte e vida não se distinguem. A temática deste dossiê nos conclama a assumir como nosso campo de trabalho os quadros de percepção que moldam nossa relação com o real – uma abordagem estética que engloba a vida cotidiana e sua teatralidade. Já há muitos anos, com nosso sistema de licenciaturas, temos fundamentos e recursos para uma visão ampliada de nosso papel pedagógico. Mas se não agirmos rápido, nosso trabalho será inevitavelmente transformado em mais uma engrenagem para que o mundo siga avançando rumo ao próprio fim.

Assim, sensíveis a estas questões, a ideia desta chamada foi atender ao fato de que nossa estrutura emocional, nossos quadros perceptuais, nossas crenças, nossas soluções para lidar com o mundo, nossas organizações de relacionamento social atuais não têm dado conta de responder à demanda de estarmos vivos, de modo minimamente viável. No campo da educação teatral, essa realidade configura um chamado à intervenção e ao ativismo, tornando o papel pedagógico um lugar de ação intrinsecamente social. Em outros termos, dar conta, com a educação teatral, do convívio com nossos diversos mundos que estão em colapso. Para isso, educadoras e educadores enfrentam o desafio de lidar com mudanças drásticas que afetam culturas e modos de viver, evidenciando a necessidade de articular resistência e adaptação frente a pressões destrutivas.

Neste dossiê são colocados em pauta os limites e possibilidades da docência em teatro em sua tentativa de transformar o espaço de aula e seus desdobramentos em uma arena de invenção e



sustentação de novas perspectivas quanto aos modos de viver e dos ajustes que vêm ocorrendo em suas configurações.

Logo, estão expostos artigos que abordam uma gama ampla de assuntos e modos de abordá-los. Trata-se de experiências e reflexões mais ou menos atreladas a práticas imediatas. De um modo ou de outro, temos aqui uma amostra de inquietações quanto ao presente e de tentativas de dar conta de desafios que, de um modo ou de outro, estão imbricados aos mundos e seus fins, com ou sem novos começos.

Com um ensaio reflexivo que aborda sua trajetória como professora universitária, Tatiana Motta Lima, com “Sala de aula de atuação e a noção grotowskiana de contato: vincular-se aos fluxos de vida em um mundo neoliberal”, dialoga com certas tradições da artesanaria teatral que podem fomentar reconfigurações da subjetividade alternativas às que adoecem ante o neoliberalismo, particularmente em seu poder de fomentar individualismo.

Em “Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes’: pedagogias antirracistas e ensino de teatro em tempos de pandemia”, Victor Hugo Neves de Oliveira e Ana Paula da Silva Santos abordam como práticas pedagógicas enfrentaram os desafios de ensinar teatro durante a pandemia da Covid-19.

Martha Dias da Cruz Leite, em “Velhas expectativas, novos desafios: a crise da autoridade docente no campo formativo teatral” levanta, de certo modo na contramão das opiniões mais correntes em nosso metiê, complexidades e contradições presentes na atualidade, no que concerne à dimensão de autoridade operando na prática docente.

Em “O teatro e a peste nas redes do algoritmo”, Gustavo Henrique Lima Ferreira e Carminda Mendes André propõem, como resposta ao que identificam, em sua leitura de Vilém Flusser, como “efeitos manipulatórios da conectividade internética”, a retomada de elementos do teatro da crueldade de Antonin Artaud.

O texto “Resposta de corpo: vislumbres em educação teatral”, de autoria de Miguel Levi de Oliveira Lucas e Maria Carolina de Andrade Freitas, traz elaborações sobre como a educação teatral pode influenciar processos de subjetivação, mediante uma análise sobre oficinas ministradas em uma universidade, para alunes de outros cursos que não de teatro.

Também analisando um caso pontual, Thiago Meira, em “As Histórias sem Fim: reflexões sobre uma experiência performativa com crianças de 5 anos de idade”, relata a “metodologia performativa” como estratégia para o ensino de teatro no ambiente virtual.

José Luis Felício Carvalho, com “Performance e drama social no teatro de improviso: uma análise do espetáculo antirracista ‘Swag Hat’” analisa o teatro de improviso enquanto ação de resistência contra elementos racistas do colonialismo.

Murilo Moraes Gaulês e Maria Helena Franco de Araujo Bastos traçam, com “Muito além do Carandiru: processos indisciplinados em teatro, prisão e abolição”, uma trajetória histórica, desde



1940, de intervenções teatrais pedagógicas realizadas no Complexo do Carandiru, a partir de 1940, usando como lentes a filosofia do abolicionismo penal.

Por fim, com “Teatro ocidental sob a influência indígena: reflexões sobre a epistemologia e a hibridez poética na montagem Canek da Cia. Vendímia, Bogotá”, Stephan Baumgartel traz a epistemologia ameríndia, na defesa de uma integração da chamada arte ocidental e uma arte indígena.

Esperamos que esta amostra de iniciativas, com suas perspectivas explicitadas para compartilhamento com todas as pessoas, seja uma boa companhia em nossa jornada.



Biografia acadêmica

André Magela - Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

Professor do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil.

E-mail: andremagela@ufs.br

Marcelo Rocco - Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Professor Associado no Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil.

E-mail: marcelorocco1@gmail.com

Direitos autorais

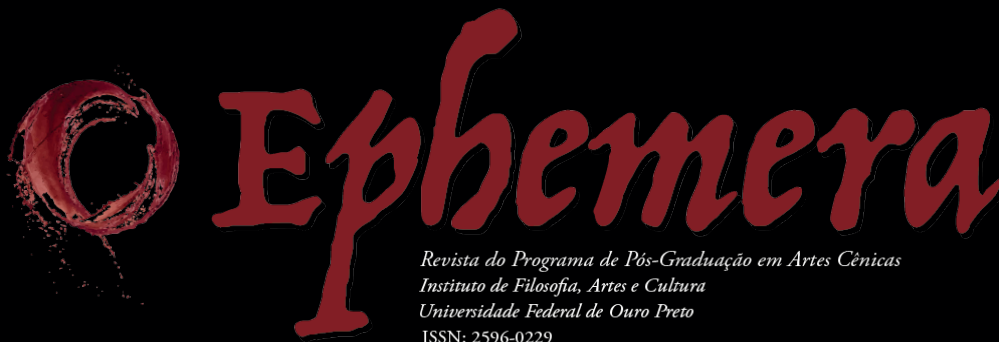
André Magela e Marcelo Rocco

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>





Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Instituto de Filosofia, Artes e Cultura
Universidade Federal de Ouro Preto
ISSN: 2596-0229


PRESENTATION OF THE SPECIAL ISSUE:
“Theater Education and world endings”


APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ:
“Educação Teatral e fins de Mundo”

André Magela

 <https://orcid.org/0000-0002-0574-0599>

Marcelo Rocco

 <https://orcid.org/0000-0001-7229-339X>

 doi.org/10.70446/ephemera.v7i13.7723

Presentation of the Special Issue:

“Theater Education and world endings”

The special issue *Educação Teatral e fins de Mundo* aims to understand part of the current political–aesthetic–ideological clashes. Thus, it brings an overview of conceptions and practices in Theater Education. Its developments materialize several formats of cultural action, in the search for a problematizing education that effectively takes place via the debate between different educational process agents.

This dossier aims to shed light on the pedagogical practices of Theater teachers, especially in basic education, in a global scenario full of uncertainties and emerging collapses. With the expression “world endings” we want to encompass the craft of Theater Education with situations of termination, collapse, exhaustion, instability, drastic reconfigurations, deterritorialization - matters that, somehow, symptomatize or configure “ends of the world,” under different aspects. What touches us is how the perception of micro/macro crises permeates, in a staggering way, our current lives, from climate changes to our difficulties in our emotional connections and personal relationships.

Once we face these various world endings, it has become evident how much threats to established social structures and global economic crises, particularly in creating uncertainty, directly impact expectations regarding our power of social transformation. These factors, added to political polarization and the degradation of social relations, inscribe a scenario of toxic disagreement and helplessness.

Aesthetic initiatives addressing these crises are not unusual to us, and the Arts and their pedagogies have reflected them as either symptoms or targets, in a more recognizable manner, since the late 20th century. These approaches became clearer when expression styles explored the boundaries between the supposedly real and fictional, challenging—albeit with diminishing effectiveness—the applied ethical-aesthetic parameters. In this sphere, the scenario of political turmoil and the resurgence of reactionary movements have dangerously compromised the boundaries of what is considered false and true, right and wrong, in a disturbing complexity that perhaps no fictional work has been able to seize or even suggest.

Immersed in audiovisual, remote interactions, metaverse, and augmented reality, we experience a paroxysm of the perceptual changes that marked the 20th century. Such technologies reconfigure both our traditional experience of time and space and the ideas of relationship and presence that have underpinned us for millennia. The widespread use of smartphones—prostheses we all adopt and make us, in a way, cyborgs—is the central nerve of these changes, bringing to daily life an unprecedented intensity of changes in our forms of attention. This situation whirlwinds the very fabric of reality, challenging our parameters of what can and should be a theater class or a cultural action.



In a soothing way, concepts related to performativity emerge as a strategy that neutralizes the impertinence of anachronistic perspectives. Their use, both in the most restricted sense applied to Philosophy and Performing Arts and as a central term in Gender Studies, has been a facilitator of conceptions that welcome and promote a greater diversity of social types and corporeality, complexifying the passable spectrum to behavior, in everyday life and in the media.

In the field of Artificial Intelligence, which since its baptism has raised questions about its ability to mimic humanity and our inevitable replacement, we observe the growing proportion of decisions made by machines in matters we have always had power to act. Although optimistic forecasts minimize the damage we can suffer regarding our autonomy loss and the precariousness of work, by making us obsolete, AI pressures us to review the values that historically govern our lives, especially those of competence and effectiveness, promoted by capital. In the case of Theater Education, which has traditionally proposed to develop ethical values, there is a risk it will be absorbed as mere training for "socio-emotional skills" that, at least for now, are not replaceable by machines.

In the face of this threat, still attached to our professional theater culture when it comes to Theater Education, we are not paying enough attention to the interest that sectors of the economy have been showing. These sectors are trying to occupy, in a predatory way, a space we have not sufficiently valued: that of a broadly aesthetic conception of life, in which art and life are not distinguished. This Dossier's theme calls us to assume as our field of work the frames of perception that shape our relationship with reality—an aesthetic approach that encompasses everyday life and its theatricality. For many years now, with our Brazilian teaching degree system, we have had foundations and resources for an expanded view of our pedagogical role. But if we do not act quickly, our work will inevitably be transformed into another gear so the world moves forward towards its own end.

Our idea was to pay attention to the fact that our emotional structure, perceptual frameworks, beliefs, solutions to deal with the world, and current organizations of social relations have not been able to respond to the demand to be alive, in a minimally viable way. In the field of Theater Education, this reality sets a call to intervention and activism, making the pedagogical role a place of intrinsically social action. Namely, to be able to cope, using Theater Education, with our various collapsing worlds coexisting. Hence, educators face the challenge of dealing with drastic changes that affect cultures and ways of living, highlighting the need to articulate resistance and adaptation in the face of destructive pressures. Thus, this dossier presents limits and possibilities of Theater teaching attempting to transform classroom space and its developments into an arena of invention and support of new perspectives regarding the ways of living and the adjustments that have been occurring in their configurations.

Then, this dossier presents articles that address a wide range of subjects and ways of approaching them. These are experiences and reflections linked to immediate practices to a greater



or lesser extent. Whatever the case, we have a sample of concerns about the present and attempts to deal with challenges that, somehow, overlap to the worlds and their ends, with or without new beginnings.

With a reflective essay that addresses her trajectory as a professor, Tatiana Motta Lima, in *Acting classroom and the Grotowskian notion of contact: connecting with life flows in a neoliberal world*, dialogues with certain traditions of theater craftsmanship that can foster reconfigurations of subjectivity alternatives to those that sicken in the face of neoliberalism, particularly in its power to promote individualism.

In *"Allow me to speak, not my scars": Anti-racist pedagogies and theater education in pandemic times*, Victor Hugo Neves de Oliveira and Ana Paula da Silva Santos address how pedagogical practices faced the challenges of teaching Theater during the COVID-19 pandemic.

Martha Dias da Cruz Leite, in *Old expectations, new challenges: the crisis of teaching authority in the field of theatrical education* raises, in a way contrary to the most current opinions in our field, complexities and contradictions present today concerning the dimension of authority operating in teaching practice.

In *The theater and the plague in algorithm networks* Gustavo Henrique Lima Ferreira and Carminda Mendes André propose, as a response to what they identify, in their reading of Vilém Flusser, as "manipulative effects of internet connectivity," the resumption of elements of Antonin Artaud's Theatre of Cruelty.

The text *Body response: glimpses in theater education* written by Miguel Levi de Oliveira Lucas and Maria Carolina de Andrade Freitas, brings elaborations on how Theater Education can influence processes of subjectivation, through an analysis of workshops taught at a university, for students from courses other than Theater.

Also analyzing a specific case, Thiago Meira, in *The Endless Stories: reflections on a performative experience with five-year-old children*, reports the "performative methodology" as a strategy for teaching Theater in the virtual environment.

José Luis Felício Carvalho, in *Performance and social drama in improvisational theater: an Analysis of the Anti-racist Spectacle Swag Hat*, analyzes improvisational theater as an action of resistance against racist elements of colonialism.

Murilo Moraes Gaulês and Maria Helena Franco de Araujo Bastos trace, with *"Far beyond Carandiru: indisciplinary processes in theater, imprisonment, and abolition"*, a historical trajectory of pedagogical theatrical interventions carried out in the Carandiru Complex, from 1940 onwards, through the penal abolitionism philosophy lenses.

Finally, with *Western theatre under indigenous influence: reflections on the epistemology and poetic hybridity in the performance Canek by the Vendímia Company, Bogotá*, Stephan Baumgartel brings Amerindian epistemology, in defense of integration between the so-called Western Art and Indigenous Art.



We hope this sample of initiatives, with their perspectives made explicit for sharing with all people, will be a good company on our journey.



Academic biography

André Magela - Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

Professor at the Performing Arts Department at Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, Minas Gerais, Brazil.

E-mail: andremagela@ufs.br

Marcelo Rocco - Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Professor at the Performing Arts Department at Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, Minas Gerais, Brazil.

E-mail: marcelorocco1@gmail.com

Copyright

André Magela and Marcelo Rocco

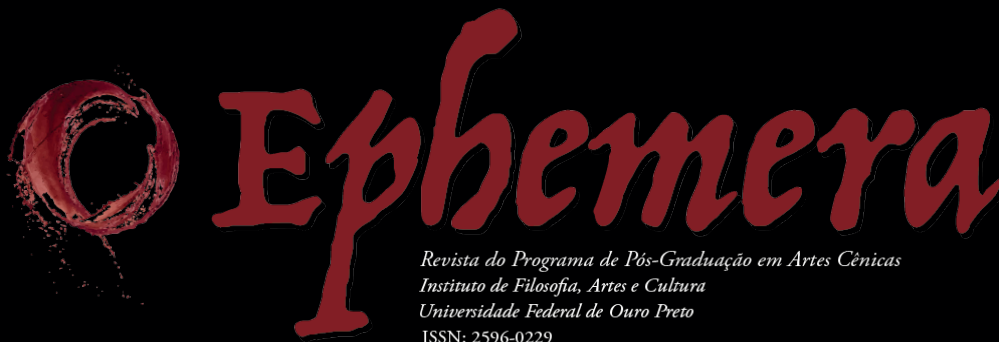
Copyright of the translation

Andressa Macedo and Leonardo Maciel

License

This is a paper distributed in Open Access under the terms of the License Creative Commons Attribution 4. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt-br>





Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Instituto de Filosofia, Artes e Cultura
Universidade Federal de Ouro Preto
ISSN: 2596-0229

**SALA DE AULA DE ATUAÇÃO E A NOÇÃO
GROTOWSKIANA DE CONTATO:
vincular-se aos fluxos de vida em um mundo neoliberal**

ACTING CLASSROOM AND THE GROTOWSKIAN NOTION OF CONTACT:
connecting with life flows in a neoliberal world

Tatiana Motta Lima

 <https://orcid.org/0000-0003-1081-6890>

 doi.org/10.70446/ephemera.v7i13.7616

**Sala de aula de atuação e a noção grotowskiana de contato:
vincular-se aos fluxos de vida em um mundo neoliberal**

Resumo: Nesse ensaio, busca-se refletir como, em um “trabalho colaborativo no tempo”, determinadas tradições teatrais têm a possibilidade de nos convidar a experimentar outros modos de viver, diversos daqueles – neoliberais - que nos estão adoecendo. Desenvolve-se essa reflexão apresentando algumas pesquisas realizadas em sala de aula de atuação e em laboratórios, com ênfase na noção grotowskiana de “contato”. Essa noção, vivenciada como uma “palavra praticada”, investigada e inventada em processos de ensino/aprendizagem, oferece uma espécie de antídoto ao “modo indivíduo neoliberal”, permitindo que se refaçam vínculos e se experienciem de maneira corporificada modos de convivência, de coexistência e de co-participação nos fluxos de vida.

Palavras-chave: contato; percepção; processos de ensino-aprendizagem; arte e neoliberalismo; Grotowski.

**Acting classroom and the Grotowskian notion of contact:
connecting with life flows in a neoliberal world**

Abstract: This essay seeks to reflect on how, in a “collaborative work across time”, certain theatrical traditions have the possibility of inviting us to experience other ways of living, different from those—neoliberal ones—that are making us sick. This reflection is developed by presenting some studies carried out in acting classrooms and laboratories, with an emphasis on the Grotowskian notion of “contact”. This notion, experienced as a “practiced word”, investigated and invented in teaching/learning processes, offers a kind of antidote to the “neoliberal individual mode”. It allows us to rebuild bonds and experience in an embodied manner, ways of conviviality, coexistence and co-participation in flows of life.

Keywords: contact; perception; teaching-learning processes; art and neoliberalism; Grotowski.



1 Introdução

Em 2018, terminei um artigo onde refletia sobre o conceito de ação no âmbito do trabalho do ator e da atriz, escrevendo assim: “Será que ainda acreditamos em uma ação individual, forte, ativa, voluntária e nas quais – sujeitos de nosso fazer - operamos sobre os objetos (mesmo que esses objetos sejam outros sujeitos e, muitas vezes, nós mesmos)? Esse tipo de ação já não teria mostrado sua insuficiência ou, mais do que isso, sua violência? É ainda dessa ação que queremos ser atores? É para ela e por ela que ainda queremos atuar?”

Finalizava, assim, o artigo explicitando que as artes da cena e suas artesanias eram – e são – para mim um terreno no qual estão em disputa modos de vida. Mais do que isso, um terreno no qual acredito ser possível inventar e experienciar maneiras de viver outras que não estão previamente delineadas. O que chamamos de teatro e de cena podem ser espaços-tempo permanentemente reinventados, ressignificados – sobretudo em sala de aula, em laboratório - sem as exigências e demandas do mundo profissional –, assim como também pode ser reinventada a vida cotidiana, a partir e através de teatros e de suas cenas.

Nesse escrito, quero dividir algo da minha experiência em laboratórios e salas de aula de atuação, essas pequeníssimas estufas que têm a possibilidade de nunca se cansar de imaginar modos outros – e, por que não dizer, melhores - de fazer mundo.

1.1 Salas de aula de atuação em um mundo neoliberal: pequeno diagnóstico

O contágio entre sala de trabalho de atuação e vida cotidiana sempre me interessou e hoje isso parece mais necessário já que muitos dos estudantes que chegam à Universidade de teatro, estão ‘doentes de neoliberalismo e de mídias digitais’.

Cada vez mais, em sala de aula de atuação, vejo a experiência neoliberal e digital ocupar a corporeidade e os afetos, a subjetivação dos jovens estudantes. Seus sofrimentos são, em grande maioria, causados pelos modos de viver mais frequentados em nossa sociedade, modos que, sem dúvida, se intensificaram desde que comecei a dar aulas, nos anos 1990, também pelo crescimento exponencial da experiência digital. Percebo que sofrem – sofremos - de esgotamento atencional, mental e afetivo, de falta de um tempo que tenha duração, no qual possamos integrar/reelaborar o vivido; sofrem pela competitividade, pela dificuldade de fazer escolhas, sofrem de dificuldade de concentração, entre outras mazelas.

Esses sofrimentos, quando não são reconhecidos pelo sujeito como sofrimentos sociais, gerados no seio do neoliberalismo, acabam por engendrar culpas individuais pelo que julgamos como sendo relativo à nossa impotência, incapacidade, procrastinação, preguiça, lentidão e fraqueza ao responder às demandas do mundo. Essas culpas fazem o indivíduo buscar soluções, também neoliberais, para a angústia: mais exposição, mais atividades, mais *network*, mais produtividade,



mais performance. Além disso, como responder às demandas sociais é um trabalho físico e psíquico massacrante, o mesmo indivíduo busca ajuda através de conselhos, modos de fazer e procedimentos que ofereçam maior eficácia e sejam mais “saúdáveis”. Seria algo como a busca por uma melhor e menos sofrida versão de si mesmo, uma espécie de alta performance “sustentável” em um ciclo que não tem fim.

Creio que uma sala de aula de atuação, um laboratório, um grupo de pesquisa em artes podem oferecer um bom contágio entre as práticas realizadas no âmbito formativo-criativo e a vida cotidiana; práticas que ofereçam possibilidades outras de enxergar e de responder àquelas angústias e ao nosso mundo.

Mas, para começar a visualizar a possibilidade desse bom contágio, temos que, em primeiro lugar, nos afastar de qualquer idealização sobre a arte, os/as artistas, as/os professores e a sala de aula de atuação. Estudar teatro, encenar uma peça, ter um grupo, ser artista não “salva” imediatamente nenhum/a de nós de sermos subjugados/as aos – e, às vezes, estarmos submersos/as nos – modos de pensar, sentir e agir neoliberais. A arte não é um espaço mágico ou protegido no qual nos separamos dos mecanismos sociais e dos modos de subjetivação competitivos, velozes, barulhentos e individualistas que nos conformam. Com uma visão minimamente crítica, não é difícil ver como aquilo que (também) chamamos arte pode ser reprodutora de modos aplainados de pensar o sujeito e, assim, reprodutora – e mesmo incentivadora – de um determinado *status quo*.

Quando nos debruçamos sobre o trabalho do ator e da atriz, e pensamos na sua formação como artistas, isso é ainda mais presente porque, no campo da atuação, é o próprio sujeito (seu corpo, voz, afeto, intelecto etc.) que se coloca em posição de poder experienciar (e transformar) a si mesmo e ao mundo enquanto “aprende” a atuar. Isso pode não ser realidade em todos os modos de conceber a experiência atoral, mas é assim que ela é pensada na linhagem Stanislavski-Grotowski à qual estou vinculada.

Tenho conversado com os/as estudantes e, em tom de pilhéria e seriedade, digo que devemos produzir mudanças na maneira de encarar os nossos sofrimentos: ou percebemos que sofremos de neoliberalismo – que esse é o nome da doença – e que nossas respostas têm que ser coletivas ou, outro lado da moeda, começamos a sofrer por – nos importar com/ cuidar de – tantas outras coisas que estão sendo deixadas de lado, como nossos regimes de atenção e afeto, por exemplo. Talvez, assim, possamos encontrar soluções mais criativas, peculiares, rebeldes e coletivas para o mundo no qual coabitamos.

1.2 Salas de aula de atuação e tradições teatrais: um trabalho colaborativo no tempo

Mas se, por um lado, sermos artistas não nos “salva” e pode mesmo nos cegar pelos processos de celebração vinculados à nossa profissão, sem dúvida a arte e o trabalho (e a formação) do ator



e da atriz podem, através de muitas de suas artesanias, ser lugar de experiências sociais, culturais, coletivas e atencionais que inventem tanto cenas (e formações) performativas quanto formas cotidianas de viver; experiências que deem a ver modos de convivência diversos daqueles que estão nos adoecendo.

Muitos desses saberes, dessas artesanias, podem ser encontrados nas tradições teatrais. Podemos empreender um “trabalho colaborativo no tempo” (Quilici, 2015, p. 181), no qual aqueles que vieram antes de nós, com suas pesquisas e experiências, colaborem conosco, por exemplo, na formulação de perguntas diversas daquelas que poderiam estar nos cegando por excesso de atualidade. De qualquer maneira, como a relação com esses saberes está relacionada à investigação de outros modos de perceber e viver a vida, esses saberes devem ser, para sempre, saberes testados e nunca aplicados, em um verdadeiro trabalho de colaboração no tempo.

Esses saberes, nascidos de perguntas, experiências e pesquisas, convidam a uma percepção mais alargada de sujeito e de mundo, e podem ser de auxílio para um afrouxamento das identidades individualistas, autocentradas e, mesmo, antropocentradas com as quais estamos acostumados; são saberes que conduzem nossa atenção – e, com sorte, nossa curiosidade – para uma investigação artística que refaça vínculos, que investigue de maneira corporificada modos de convivência, de coexistência e de co-participação no fluxo da vida.

Voltando às doenças contemporâneas, lembro-me de que o pensador e líder indígena Ailton Krenak (2019, 2022) diz achar pouco crível que alguns de nós possamos nos manter íntegros e saudáveis tendo como ponto de partida o *eu*. E, na 295ª semana das *Fridays for Future*, jovens levantam cartazes onde lemos: “Wake up” e “Stop Burning Our Future”. Tenho pesquisado com meus estudantes - no micro terreno político da sala de aula de atuação e de suas artesanias - o que pode vir a ser uma ação na qual o ponto de partida não seja esse eu que nos desintegra e adocece, uma ação que possa nos acordar dessa quantidade de atividades dispersas, ruidosas e (auto)destrutivas; uma que nos convoque a inventar (ou seria relembrar?) futuros (im)possíveis.

2 Contato: uma palavra praticada

Talvez, a palavra que pratico por mais tempo em minha sala de aula de atuação seja a noção grotowskiana de contato. Dizer que o contato é uma *palavra praticada* (Motta Lima, 2012) significa inúmeras coisas. A primeira é que, no trabalho colaborativo no tempo com Grotowski, não procuro a noção de contato com vistas a explicá-la ou aplicá-la em minhas/meus estudantes. Isso porque minha leitura dos textos de Grotowski, as experiências que tive com seus colaboradores e minha própria investigação de 30 anos em sala de aula, me levaram a: 1) retirar Grotowski de qualquer mitificação, vendo-o como um pesquisador (sem dúvida, genial) e, assim, entender que as noções que aparecem em seus textos estavam vinculadas a diferentes práticas, ganharam diversos acentos



ao longo do tempo e responderam a perguntas diversas; 2) me debruçar com meus estudantes sobre suas noções - no caso, o *contato* - como quem reconhece um determinado campo investigativo, mas desconhece o que dali pode ainda advir. A noção oferece algumas balizas, mas não restringe o espaço investigativo, pelo contrário. A investigação à qual me dedico me interessa no (e para) o tempo em que vivo (e para aquele que virá, se conseguirmos parar de queimar o futuro), e está implicada com aqueles e aquelas estudantes com que trabalho e, justamente para isso, conversa com a tradição grotowskiana, bem como com tantas outras pessoas, vivas ou mortas.

2.1 A noção de contato na investigação de Grotowski

Ainda assim (ou seria melhor dizer, justamente por isso), uma vez que desenvolvo boa parte de minha investigação em sala de aula em torno da noção de contato e de seus possíveis desdobramentos, creio ser necessário apresentar, em linhas gerais e de maneira um tanto dirigida para os fins desse escrito, como a noção de contato apareceu pela primeira vez nos textos de Grotowski da época teatral e a que práticas estava vinculada.

A noção começa a surgir nos textos do artista apenas na segunda metade dos anos 1960, sem dúvida relacionada às experiências vinculadas ao espetáculo “O Príncipe constante” e ao trabalho do encenador com o ator Ryszard Cieslak. Grotowski diz que a noção de contato apareceu com base em um problema objetivo e técnico: o ator corria o risco de entender aquele trabalho de autopenetração – noção que aparece nos textos do artista no início dos anos 60, - como uma espécie de concentração na sua individualidade, concentração “no elemento pessoal como um tipo de tesouro” (...), como se estivesse “procurando a riqueza de suas emoções”. Tratar-se-ia, para Grotowski, de “um ator que estimularia artificialmente o processo interno, um ator imerso em uma espécie de narcisismo” (Grotowski, 1987, p. 191). No contato, ao contrário, o trabalho do ator e da atriz sobre si mesmos era um trabalho feito em relação, na relação e para a relação. Grotowski afirmava que o ator, a fim de se realizar, não deveria trabalhar para si mesmo, mas que “penetrando em sua relação com os outros - estudando os elementos de contato -, o ator descobrirá o que está nele” (Grotowski, 1987, p. 202).

Para compreendermos melhor essa afirmação, é necessário saber que a noção de contato esteve estritamente relacionada com outra noção grotowskiana, também vinculada à experiência de Cieslak em “O Príncipe constante”: aquela de organicidade ou de consciência orgânica. A noção de organicidade transformou o estatuto do corpo – e do sujeito - no Teatro Laboratório. Ela vinculava-se a uma experiência na qual o corpo – em sua dimensão instintiva, erótica, biológica, tangível – passa a ser visto como uma possível pista de decolagem para dimensões espirituais, ancestrais, impessoais, mnemônicas, arquetípicas, singulares do ser. Grotowski falava, ao se referir à ação de Cieslak no espetáculo, sobre a realização de uma *prece carnal*. Não vou poder recuperar todo o processo envolvido na transformação da noção de autopenetração naquela de ato total (vinculada ao contato e à organicidade); esse é um dos trabalhos centrais que realizei na primeira parte do livro



Palavras Praticadas: o percurso artístico de Jerzy Grotowski. Resumindo, pode-se dizer que, antes de “O Príncipe constante”, o corpo no Teatro Laboratório era visto como uma espécie de empecilho ao processo psíquico-anímico-espiritual, e que, a partir daquele momento, ele é ressignificado: ele é corpo-memória, corpo-vida, corpo da consciência orgânica, local no qual a vida circula, modula-se, vetoriza-se; onde se atualizam tempos/espacos virtuais, ancestrais.

Como podemos ver, não se tratava, de maneira alguma, para Grotowski, de um teatro físico. Ao contrário, a partir da metade dos anos 1960, Grotowski vai fazer uma série de críticas e autocríticas à concentração da atenção do ator/atriz em seu corpo ou sua voz. Essa atenção seria inimiga da organicidade, já que seu interesse estaria em julgar, corrigir ou, antes disso, em controlar o corpo, adestrá-lo para determinadas demandas ou aperfeiçoá-lo continuamente. O corpo, operado a partir desse modelo, perderia seu valor de matéria imersa nos fluxos da vida e se converteria em um instrumento operado pelo sujeito ator/atriz (ou por aquilo que Grotowski chamava de o mental de cada um de nós). Grotowski ia mais longe, dizia que uma ênfase excessiva nas técnicas corporais e vocais revelava uma espécie de desconfiança em relação ao corpo, um não estar à vontade com a própria vida (Grotowski, 2007, p. 175).

Da mesma maneira que não se deveria estimular a psique artificialmente (na busca pelos tesouros psíquicos), não se deveria manipular o corpo/voz no interesse por explorá-lo com vistas a aperfeiçoá-lo, controlá-lo, adestrá-lo. Essa seria uma maneira de pensar/operar sobre o corpo que o afastaria de sua potência vital, mística, erótica, afetuosa, cósmica, ancestral, não domesticada, misteriosa, opaca; que o afastaria de suas potências ainda desconhecidas ou já esquecidas.

O contato aparece, nos textos da segunda metade dos anos 1960, como um par da organicidade: o contato é condição para o surgimento do corpo-vida, da organicidade. Não se tratava, portanto, de uma qualquer decisão voluntária ou bem-intencionada do ator por estabelecer relações, como a palavra contato pode fazer supor. O corpo individual só existe imerso no corpo das relações, no corpo do mundo e, assim, estar em contato é abrir-se para - perceber-se e realizar as ações junto a - essas relações pré-existentes (por isso, corpo-memória, corpo-vida).

A noção grotowskiana de contato está instalada dentro da busca pelos processos criativos que, nesta linhagem, são processos orgânicos, processos baseados em uma confiança na natureza. Mas não devemos confundir essa confiança com facilidade ou conforto. Na maioria das vezes, é necessário um trabalho artesanal contínuo e rigoroso para encorajar os processos orgânicos e acordar as energias adormecidas e bloqueadas pelos nossos modos mais aplainados e mecânicos de viver. É necessário um trabalho refinado para “desistir de não fazer”. Justamente por isso, Grotowski propunha uma via negativa: reconhecer e erradicar os bloqueios do ator/da atriz à organicidade, o que é quase o inverso de fazê-lo/la aprender uma coleção de técnicas.

Durante a trajetória do artista, a noção de contato vai se desdobrar em outras tantas, como encontro e comunhão, por exemplo, que deixarão mais clara essa vertente que estou apresentando aqui. Instaura-se uma noção de corporeidade alargada que nos coloca em relação com o espaço-



corpo do mundo, e de temporalidade alargada, onde podemos lembrar nossa ‘descendência de criança’ e, também, nossa ancestralidade, inclusive com os seres não humanos.

Mas, mesmo sem avançar pelas outras fases do percurso grotowskiano, em um fragmento de texto de 1969, ele dizia: “Se o corpo-vida deseja nos guiar em uma direção, podemos ser o espaço, os seres, a paisagem que reside dentro de nós, o sol, a luz, a ausência de luz, o espaço aberto ou fechado; sem algum cálculo. Tudo começa a ser corpo-vida” (Grotowski, 2007, p. 177).

2.2 Impulso, contato e modos de subjetivação

Gostaria de dar um exemplo mais concreto – talvez mais artesanal –, sobre o que venho desenvolvendo até aqui, através da noção de *impulso*. O que é – ou pode ser – a noção de impulso no percurso de Grotowski? Creio que esse pode ser um bom exemplo tanto para nos aproximarmos da organicidade, esse par inseparável do contato, como também para que percebamos os erros de leitura, pensamento e prática nos quais podemos incorrer quando, ao buscar a colaboração de Grotowski, continuamos vinculados a – e identificados com – um determinado modo de subjetivação.

Grotowski diz ser o impulso aquilo que emerge quando se elimina a resistência do organismo – e o lapso de tempo que essa resistência impõe – a um processo orgânico. Nesse caso, impulso e ação seriam concomitantes, já que os bloqueios à vida orgânica cederiam. É nessa medida que ele diz que “nosso caminho é uma via negativa, não uma coleção de técnicas, e sim erradicação de bloqueios”. E também afirma:

O próprio processo, embora dependente até um certo ponto da concentração, da confiança, da entrega e da quase total absorção na técnica teatral, não é voluntário. O estado necessário da mente é uma disposição passiva a realizar um trabalho ativo, não um estado pelo qual “queremos fazer aquilo”, mas “desistimos de não fazê-lo” (Grotowski, 1987, p. 15).

Em primeiro lugar, vejamos que estamos face a um modo bastante diverso tanto de conceituar quanto de realizar uma ação: ela, a ação, ocorre quando o sujeito cede, permite; quando ele desiste de não fazer e não quando quer realizar algo. Assim, mesmo que algo seja feito – já que desistir de não fazer é o mesmo que fazer –, trata-se de uma ação que requer (ou faz aparecer) uma subjetividade outra, uma que esteja em conformidade com os processos orgânicos. Poderíamos, assim, pensar o impulso como o nome dessa nova ação que, ao se realizar, inaugura um modo de (des)subjetivação: seu agente se encontra imerso nos processos orgânicos, nos fluxos da vida e responde compreendendo-se a partir dessa imersão, dessa convivência, dessa fraternidade.

Leitores e experimentadores nessa linhagem, somos convocados a perceber que se trata aqui de um outro modo de existência, de outra maneira de perceber a própria corporeidade de maneira expandida, como uma espécie de participação nos – e encarnação dos – fluxos vitais.



Por isso, Grotowski dizia:

Porque não é tanto de ter consciência do nosso corpo que nós temos necessidade, mas de não estarmos separados dele. E não é tanto de *savoir-faire* que nós temos necessidade, mas de saber como não hesitar frente ao chamado, quando se trata de realizar o desconhecido e de realizá-lo deixando o “meio” (o mais possível) à nossa própria natureza (Grotowski, 1973, p. 48).

Por outro lado, já presenciei, inúmeras vezes, a noção de impulso ser apresentada - quer se use ou não essas palavras - com impulsividade, reatividade ou “não pensar”, exatamente porque a leitura ou a prática do conceito não levava em conta tratar-se de outros modos de conceber a própria existência. O impulso se confunde - nessas leituras que creio equivocadas - com a busca por uma reação rápida e impulsiva que é, quase sempre, aquela que está conformada por nossos modos mais habituais de percepção e reação, que acessa circuitos atencionais e afetivos já conhecidos. E, se olharmos à volta, veremos que esses circuitos recorrentes não têm nos conduzido a lugares muito saudáveis do ponto de vista emocional e relacional. Em geral, os circuitos acessados desse modo são projetivos, pouco sutis, pouco conviviais, pouco sensíveis e confundem lucidez com rapidez.

Na realidade, trabalhar em colaboração com Grotowski, sobre impulso, contato, ação, é defrontar-se com uma outra percepção muito mais alargada de sujeito e convidar o ator/atriz em formação a esse outrar-se que sendo singular é, ao mesmo tempo, participante nos fluxos da vida. Nesse sentido, e essa é uma das razões de meu interesse permanente pela trajetória de Grotowski e seus colaboradores, a arte pode ser uma forma de conhecimento diversa daquelas que temos acessado com maior frequência; um modo de investigar que pode abrir caminhos para novos modos de vida, na cena e no cotidiano.

2.3 O contato (grotowskiano) em sala de aula brasileira: investigação e invenção

Gostaria agora de voltar a perguntar como, em uma sala de aula brasileira da segunda década do século XXI, esse processo colaborativo no tempo é vivenciado. De que modo a tradição grotowskiana colabora com essa sala de aula, sala que disputa, de maneira micropolítica, modos de vida; que procura confrontar-se com uma maneira de viver que está queimando - literalmente - nosso futuro.

Não sendo possível falar de todas as etapas de minha pesquisa, me concentrarei em algumas investigações da última década: em como percebo o contato tanto como uma espécie de antídoto às experiências de subjetivação neoliberais, quanto como um lugar de criação de múltiplos – diversos, impensados, selvagens – modos de vida. Além da sala de aula de atuação, a investigação tem ocorrido nos coletivos Hanimais Hestranhos e no Laboratório d’ Inutilidades formados majoritariamente por alunos/as e ex-alunos/as da UNIRIO.



Não consigo datar a partir de que momento compreendi - não apenas teórica, mas praticamente - que era necessário, para o desenrolar da investigação que realizava em sala de aula de atuação, que questões vinculadas aos modos de subjetivação do ator/atriz estivessem em primeiro plano. Tive clareza de que, se não fosse assim, quaisquer noções, artesanias, técnicas ou exercícios que investigava com os/as estudantes corriam o risco de serem lidos - e tragados - pelo “modo indivíduo”, o modo mais habitual e mecânico do ator/da atriz experimentar a si mesmo.

A pergunta “o que bloqueia e o que libera a vida – a organicidade - no interior de uma estrutura?”, questão grotowskiana por excelência, que elegi como fundamental ao buscar processos criativos e não procedimentos produtivos, encontrava, como bloqueio mais evidente, uma armadura produzida pelo “eu-indivíduo”, que dificultava a compreensão, mesmo intelectual, de determinadas noções de trabalho e conformava às práticas e processos a uma experiência limitada.

Perguntarmo-nos sobre o que seria contato, nos fez compreender diferentes modos de existência, tanto do ponto de vista teórico quanto experiencial. Vimos que, ao pensar/praticar o contato a partir da ideia mais comum de indivíduo, a experiência se reduzia a uma espécie de ação e reação, de diálogo, de um dar e receber entre dois indivíduos, de certa maneira já previamente constituídos. Mesmo que esses indivíduos troquem palavras, realizem ações e se ajustem aqui e ali, ou que ainda se emocionem uns com os outros, não deixam de estar recortados em uma experiência subjetiva fraca, ao modo das trocas, dos contratos, onde as transformações e adaptações se dão em um nível superficial ou reativo (ao qual me referi quando analisei a noção de impulso).

2.3.1 Contato e modo indivíduo: clichê e bloqueio

Na experiência da sala de trabalho, o modo indivíduo pareceu-me como um dos grandes clichês de nossa época e como bloqueador dos processos orgânicos e dos processos criativos. No regime neoliberal, onde o poder se apresenta de maneira produtiva (e não apenas repressiva), onde há menos interditos e mais incitações, esse modo indivíduo passa a se confundir com aquilo que percebemos como nossa intimidade, nossos modos próprios ou naturais de pensar, sentir e agir. Nossas subjetividades se vinculam a esse modo de existência e isso nos torna mais aderentes ao capitalismo e a seus modos de consumir a vida e o planeta.

Nesse modo tanto dominante quanto, para dizer o mínimo, limitado de viver, as relações, as percepções, os afetos e as ações estão conformadas a um determinado imaginário: os espaços - os locais - apresentam-se como pano de fundo para a presença e intervenção humana, as coisas e os outros seres humanos e não humanos são objetificados para utilização ou descarte, e a ação é vista como prerrogativa ou expressão de um sujeito ativo, desbravador e criativo na sua capacidade de desfazer e refazer o mundo com a melhor – ou pior - das intenções. Muitas vezes, o teatro acaba sendo uma espécie de reprodutor desses modos convencionais de vida.



Investigar de modo contínuo a noção de contato em sala de aula de atuação me fez perceber que o ator e a atriz podem encontrar-se com - e dar a ver - modos de subjetivação muito diversos daqueles que operam no modo indivíduo. E foi assim que, junto com meus estudantes e participantes de meus coletivos e laboratórios, fomos percebendo e acreditando que a arte é capaz de inventar, (re) descobrir e relembrar mundos dos quais nós, seres humanos, somos parte, participantes e passantes; nos quais estamos em convivência, em coexistência com outros seres e coisas; nos quais a noção de espaço ganha uma dimensão vibracional, energética e imersiva. Esses foram mundos vislumbrados e habitados justamente a partir da nossa investigação sobre o contato.

2.3.2 Os Hanimais Hestranhos¹: contato, presença e vacância

Um ponto de adensamento dessa investigação foram as pesquisas realizadas entre os anos 2016 e 2019 com o coletivo Hanimais Hestranhos (HH). O coletivo nasceu na continuação de inúmeras oficinas que eu ministrava desde 2012. Na oficina - e também nos HH -, trabalhávamos sobre textos de Samuel Beckett e Fernando Pessoa, retirados principalmente de “O Inominável” e do “Livro do Desassossego”. O nome da oficina reproduzia uma frase do romance de Beckett: “Quanto a mim vai ser alegre que não foi dado estabelecer com o menor grau de precisão o que sou”. Interessava-nos perguntar: quem é este *eu* que atua? Com que *eu* se atua? Para que *eu* se atua? Ou, dito de outro modo, como atuar pode ser deparar-se com diferentes modos de subjetivação? Dedicamo-nos a investigações prático-teóricas em torno da noção de presença. E convocamos, para isso, a noção de vacância, no intuito de problematizar uma dimensão individualista, autocentrada, voluntarista, “de prontidão” que, determinadas vezes, está vinculada a noção de presença. A vacância trazia uma dimensão de vazio e de silêncio e um *quantum* de não saber do sujeito sobre si mesmo (aquele revelado na frase de Beckett) que adensou, em muito, tanto a noção de presença quanto aquela de contato.

Buscamos realizar cruzamentos teórico-práticos entre esses termos da atuação - presença/vacância - e uma determinada vertente filosófica que reflete sobre a produção de diferentes modos de subjetivação, entendendo o trabalho do ator e da atriz e suas escolhas artesanais como processos de (des)subjetivação. Nesse contexto, os textos de Samuel Beckett e Fernando Pessoa foram lidos, trabalhados e encenados como possíveis produtores de um (anti)método para a formação de atores

1 O coletivo, dirigido por Tatiana Motta Lima, é formado por Bruna Trindade, Jefferson Lyrio, Leonardo Samarino e Renata Asato. Contou também, no início, com a participação de Matheus Gomes da Costa. O coletivo desenvolve uma pesquisa prática sobre atuação e modos de (des)subjetivação, tendo como referência literária, no primeiro momento, as obras “O Inominável”, de Samuel Beckett, e “Livro do Desassossego”, de Fernando Pessoa. O grupo realizou o experimento cênico “Hentre Hos Hanimais Hestranhos Heu Hescolho Hos Humanos” (2016/17), que participou de inúmeros eventos acadêmicos e festivais, sempre em exercício de pesquisa continuada e aberta. Realizou, ainda, o espetáculo “A Mulher que Virou Planta” (2019), em colaboração com o Lacuna e a Ritornelo e com encenação de Vitá. O coletivo produziu, em 2017, a “Maratona Inominável”, na UNIRIO, uma leitura ininterrupta de “O Inominável”, de Samuel Beckett, e o “Seminário em Cia. de Samuel Beckett”, no Espaço Cultural Municipal Sérgio Porto.



e atrizes que levasse em consideração que atuar era imaginar/experimentar não apenas personagens, mas modos outros de existência.

2.3.3 Os Hanimais Hestranhos: alargamento da percepção e do contato

Foram muitos os pontos de trabalho sobre os quais nos dedicamos, mas um dos mais importantes dizia respeito à possibilidade de ampliar nossa percepção para além daquilo que mais rapidamente percebíamos. Além disso, interessava-nos que mesmo o já percebido fosse retirado da tríade que engancha percepção/nomeação/significado. Na investigação dos HH, e, sem dúvida, apoiados pelos textos de “O Inominável” e do “Livro do Desassossego”, apostamos, por exemplo, em evitar quaisquer narrativas que direcionassem nossos organismos por uma história ou um sentido prévios; duvidamos das ações que, de alguma maneira, já corriam na direção de sua realização ou finalização. Pensávamos - e fizemos experiências nesse campo, ao observar crianças brincando em um parque ou imitá-las em suas ações - nas brincadeiras infantis que se transformam a cada momento seja pelo encontro com um novo parceiro ou objeto, seja por seguirem os desejos que se apresentam no (e pelo) corpo/voz ao lidar com os seres em seu entorno.

Trabalhamos tanto com paragens em meio aos movimentos – para sentir seu sabor – quanto apostamos em uma espécie de hipersensibilização do ator e da atriz ao momento presente: que impressões recebo de cada movimento que realizo? Um corpo se levanta. Um corpo se desloca. Ouço o barulho do sapato ao andar. Um ombro se tensiona sem querer. Um ombro se relaxa propositalmente. Um pensamento passa pela mente. Tudo isto era de interesse para nós. Tudo isso era coisa para se perceber, para se receber, sensibilizar-se, ajustar-se.

Junto a isso, é claro, um interesse agudo pelo que, em cena, não era eu. Então, não apressávamos nunca o tempo dos objetos utilizando-os para nossas intenções prévias. Ao contrário, deixávamos que, em companhia deles, dos objetos, fossem conhecidas outras temporalidades e durações que não aquelas ditas úteis, que fariam - como estávamos acostumados a ouvir e a dizer - a cena ter ritmo; interessar ao/à espectador/a.

O que ocorria no espaço e com os objetos e com os outros seres - humanos ou não - era percebido pelo ator e pela atriz da mesma maneira que o eram as suas ditas emoções, sensações, movimentos e pensamentos. Os outros seres não estavam submetidos à vontade dos sujeitos atores e atrizes. Quando em funcionamento, ou quando em convivência com aquele ator/atriz, os objetos, por exemplo, se mostravam com sua própria vida feita de forma, peso, temporalidade, textura etc.



2.3.4 Contato: afeto e convivência

Perceber era, assim, estar sensível a um ambiente mais alargado, claramente fora de mim. Essa percepção - era a impressão que tínhamos - esgarçava o tempo e produzia uma espécie determinada de silêncio em sala de trabalho. Ela não nos afastava de nós mesmos, apenas parecia se tratar de um outro modo de experienciar-se, um modo também mais largo. E também as maneiras de sentir pareciam alargar-se.

Embora não se trate de uma fala dos atores ou atrizes dos HH, gostaria de exemplificar esse alargamento com algumas palavras enviadas para mim por Pedro Danilo Santos, meu monitor na disciplina Atuação IV, por e-mail, após um encontro em sala de atuação. Aqui, ele fala de uma outra maneira de perceber a emoção, maneira que ele considera “estranha”, que ele desconhecia, e que experienciou durante “momentos, faíscas” em uma improvisação realizada com mais 2 colegas:

Tati, foi realmente muito emocionante. E não digo emoção no sentido de raiva ou tristeza ou alegria ou algo do tipo, mas emocionante no sentido de estar afetivamente engajado. Talvez pela primeira vez tenha sentido na pele o que é a dupla seta². Saí de cena em um outro estado de atenção, de percepção. A sensação era como se alguma parte importante de mim tivesse saído do meu corpo e brincado com os meninos, deixando meu corpo disponível pra brincadeira deles também. Sensação por vezes até estranha, diga-se de passagem, rs. E, é claro que também nem tudo são flores, isso que digo foram momentos, faíscas, não durou a experimentação inteira (arquivo pessoal, grifo nosso).

Acho que Pedro busca encontrar palavras para um determinado tipo de emoção bastante diverso dos mais conhecidos como “raiva, tristeza, alegria ou algo do tipo”. Aliás, creio que ele cita esses estados emocionais exatamente para explicar-me que não se tratava dessas emoções da primeira pessoa do singular já conhecida. Mas, o que será que quer dizer com “afetivamente engajado”? Ele explica que uma parte importante dele saiu do seu corpo para brincar com os outros - e ele não teve receio de oferecê-la à brincadeira - e que seu corpo também estava ofertado - doado - como local para a brincadeira dos colegas. Talvez possamos dizer que Pedro acessou um regime onde o próprio afeto – e sua energia – circula no acontecimento, não pertencendo exatamente a ninguém, mas podendo ser experienciado, se houver uma abertura, por toda a gente. Trabalhávamos, nesse momento, exatamente com um novo alargamento da percepção, colocando na mesma cena, em contato, três experiências que haviam sido previamente investigadas individualmente (ainda que sempre em contato com outros parceiros visíveis e invisíveis). Estamos bem longe das emoções e reações individualizadas, ensimesmadas e, muitas vezes, cegas, passionais e reativas que estamos

2 Dupla seta é uma palavra que utilizo com os/as estudantes em sala de aula e diz respeito a poder perceber a ressonância em nós mesmos daquilo que acabamos de fazer; deixar que o que realizamos volte para nós como um sabor singular ou como um eco. Trata-se de uma mesma seta com dois vértices: um dirigido para fora, para o espaço e outro para o próprio agente (mas, ao final, seriam mesmo dois?). Também diz respeito a poder receber a ressonância daquilo que se acabou de fazer como uma alteridade com a qual continuamos a nos relacionar.



vivenciando, com cada vez mais frequência, nas redes sociais, por exemplo. Há uma determinada distância - que é, claramente, afetuosa entre o eu e o sentimento. Trata-se de afetos nascidos em/ de uma determinada qualidade de atenção e de relação, uma disponibilidade afetiva em estar com. Lembrei-me de Novarina quando dizia que “o teatro só é interessante quando se vê o corpo normal de quem (tenso, estacionado, defendido) se desfazer e o outro corpo sair brincalhão malvado querendo brincar de quê” (Novarina, 1999, p. 23).

Nos HH, ao apostar no alargamento da percepção (alargamento que também dizia respeito às micropercepções), na hipersensibilização e nos atrasos ou paragens em relação àquela dita nomeação, finalização ou significação da ação, aprendemos a durar no tempo, a perceber essa vida que corre em nós/fora de nós quando não estamos, digamos assim, fugindo dela. Abriu-se, para nós, de maneira sensível, corporificada, um mundo de convivências, já presentes e, ao mesmo tempo, esquecidas, veladas; mundo do qual somos parte.

Havia, como nos textos de Beckett, uma possibilidade de humor e de estranhamento: ver-se a si mesmo em funcionamento junto com outros - coisas, espaços, seres humanos e não humanos -, mas fora da tentativa de reunir todos os pedaços em um todo unificado a partir do ponto de vista de um eu; fora, então, do modo indivíduo e de suas projeções.

2.3.5 Contato: silêncio e convivência

O silêncio foi um dos elementos que descobrimos fundamental para a nossa pesquisa. Ao encontrar modos de perceber que nos auxiliassem em um afastamento do fluxo rápido dos pensamentos/julgamentos, da fala mental do sujeito com ele mesmo que tantos sintomas gera nas relações, fala que é, na realidade, um dos fatores impeditivos para o contato, encontramos o silêncio. Ou teria sido o contrário? Teria sido o silêncio que nos ajudou a encontrar esses outros modos de perceber?

O que é mais importante é que, depois que o silêncio se apresentou, começamos a apreciá-lo. Buscávamos silenciar a avidez por agir ou reagir imediatamente, a avidez por manipular o instante e os outros. Mais do que isto: aprendemos, nesse silenciar, algo sobre o *como ser* com os seres não humanos: sua capacidade de permanecer e/ou de ajustar-se ao ambiente, por exemplo. Nessa cena que estávamos inventando - ou rememorando - o ator era como o participante de uma paisagem sempre movente - da qual sua dita interioridade também movente fazia parte. Perceber-se como - e na - paisagem era, mais uma vez, renunciar às projeções, às narrativas individuais que correm para um dado objetivo, transformando o entorno pelas suas intenções; era evitar as ações ditas úteis, utilitárias.

Numa tal percepção, as ações dos atores e atrizes do HH apareciam menos como fazeres voluntários e mais como presentificações de “visões” ou “audições”: era como se ao se perceber



como parte de uma “cena” ampliada, fosse o próprio acontecimento que convidasse o ator/ a atriz a agir, dessa maneira ou de outra, nessa ou naquela direção.

E quando conseguíamos, pela ampliação/deslocamento de nossa percepção, esse silêncio em cena, percebíamos que, muitas vezes, a atenção daqueles que eram os espectadores, sem que se tratasse de um ato de vontade, começava também a se dilatar. A própria cena poderia conduzi-los a deixar que dela participassem - sem nenhum tipo de acentuação para isso - os sons de fora, da natureza, das pessoas, dos carros.

O alargamento da percepção atoral fornecia ao espectador, nesses momentos, um regime de visibilidade, de sensibilidade, mais alargado - no tempo e no espaço. Uma espécie de contemplação do que quase nunca se contempla, uma “perda de tempo” no interesse por miudezas e insignificâncias. Uma cena “para nada”, como talvez Beckett gostasse de dizer. Não havia algo para interpretar na cena e ela mesma não facilitava sua captura em um significado único ou principal.

Nesse palco das micropercepções e da hipersensibilização, o contato acabou por ganhar o nome de convivência ou coexistência. O contato tomou uma dimensão imersiva, como se estivéssemos todos dentro de um mesmo mar - e o ar não é um mar invisível? - e as coisas se transformassem umas às outras porque mergulhadas em um mesmo elemento e não por conta de ações voluntaristas. Cada pequena transformação em um corpo impactava aquele mar/ar que, por sua vez, impactava os corpos ali mergulhados. A cena que fazíamos era, primeiramente, um lugar de contemplação desse espaço de convivência - que fica, muitas vezes, esquecido - e desse tempo que tem duração, justamente porque sua passagem não é vivenciada como uma corrida para frente em busca de resoluções.

Talvez seja necessário dizer que trabalhávamos, muitas vezes, resistindo, a uma espécie de “tempo cênico” convencional que, como profissionais que somos, parecia constituir-se quase como uma segunda pele. Percebemos claramente que possuíamos um metrônomo teatral que não tinha nenhuma relação com os acontecimentos, mas sim com o ritmo da vida produtiva contemporânea, que fazia com que nos preocupássemos com um possível cansaço ou tédio do espectador. Percebíamos esse movimento com certo humor e buscávamos nos apoiar em um metrônomo cada vez mais vinculado ao orgânico, no sentido daquilo que é uma corporeidade participante nos fluxos da vida.

Um dos outros cuidados que tínhamos era o de não transformar em uma estética ou linguagem o que tinha que permanecer em pesquisa, mesmo depois que a cena era trabalhada inúmeras vezes. Pois quando, ao retomarem uma cena, os atores e atrizes reproduziam os sintomas daquela convivência experimentada, tudo se perdia. Aí sim, ao imitarem os processos, acabavam por segurar o tempo, ralentando-o; acabavam por produzir um silêncio sacralizado; acabavam por demonstrar a sua percepção, ao invés de estarem atentos às micro diferenças que aparecem sempre e a cada momento.

A extensão do contato mostrou-se, nessa investigação, como dependente da extensão de nossa capacidade perceptiva e afetiva, pois só podemos estar em contato - no sentido do desbloqueio



da corrente de impulsos - com aquilo que podemos perceber, com aquilo que pode nos afetar (digo, perceber/afetar e não nomear, calcular ou identificar separadamente). Além disso, ao colocarmos a ênfase na percepção, retiramos do comando da experiência - e do corpo-vida como *locus* da experiência - o que Grotowski nomeava de nosso “computador mental”, aquele que “é tão preparado para nos cortar da experiência que na verdade nós já estamos percebendo ideias e não fatos, percebendo pensamentos e não fatos” (Grotowski, p. 3).

2.3.6 Contato: percepção e forças de vida

A percepção - ampliá-la, utilizá-la, entrar em seus possíveis fluxos e qualidades - oferece-nos a possibilidade de caminhar em espaços e tempos diferentes daqueles mais habituados, abrir fendas para outras maneiras de viver (outros mundos?).

Desde a metade dos anos 2000, tenho me dedicado a leituras e estudos sobre o Teatro das Fontes, uma das fases de trabalho de Grotowski. E um fragmento de um texto desse período me acompanha particularmente nessa investigação sobre a relação entre percepção, contato e vida criativa. O artista polonês falava de dois muros que oprimiriam o ser humano: um muro colocado às percepções, aos sentidos humanos - incapazes de perceber outra coisa senão aquilo a que já estavam acostumados - e um muro colocado às forças, às energias que habitam natureza e homens e das quais estaríamos afastados. Grotowski, depois de separá-los didaticamente, dizia tratar-se de um só e mesmo muro (Grotowski, 2016, p. 228).

Assim, ampliar a nossa percepção - para que percebamos além do que temos percebido, para que saíamos do nosso pequeno círculo perceptivo - é, para Grotowski, poder entrar em *contato* com as forças e energias da vida, reaproximarmos-nos - retirando os muros - dessas forças que correm em tudo (e também em nós).

Nos HH, ao colocar o foco da investigação nessa qualidade de percepção, nessas vivências relacionais, essa experiência se apresentou e convocou a minha atenção de professora-pesquisadora: quando o contato se estabelecia, digamos, em sua plenitude - vindo junto com uma atenção flutuante, um ajustamento contínuo e delicado das ações, uma liberação dos bloqueios corpóreo-afetivos-relacionais dos/das estudantes envolvidos/as - , o que prevalecia eram menos as individualidades e mais um fluxo rítmico, vibracional, quase sonoro e, de certa maneira, impessoal que nomeei, fiel à linhagem grotowskiana, de fluxo da vida. Nessa espécie de imersão (Coccia, 2018) em que os atores e atrizes pareciam mover-se, as relações, ações e afetos apresentavam-se como modificados com relação aos modos mais frequentes de vivenciarmos nossas individualidades, tanto no teatro quanto na vida.



3 Conclusão

Nos HH, experimentamos outras maneiras de nos compreendermos, de estarmos em relação e, assim, investigamos, mais uma vez, a partir desse alargamento perceptivo/atencional, o que poderia ser a noção de contato. A investigação sobre o contato, portanto, esteve e está atrelada a uma dimensão de (re)descoberta/invenção daquilo que somos ou poderíamos ser. Trabalhar sobre o contato tem sido encontrar uma alegria fundadora de - e fundada em - transformações (inter)(des) subjetivas.

Nos últimos anos de pesquisa, não estou partindo apenas das perguntas vinculadas aos modos de se (des)fazer sujeito que experimentamos no início dos HH, embora, é claro, ali esteja nossa gênese. Minha pesquisa - tanto com os HH quanto com um outro coletivo, o Laboratório d' Inutilizas³ - deslocou-se de uma investigação mais centrada no trabalho do ator e da atriz, nas questões ligadas aos seus modos de subjetivação, para um interesse por investigações que já partem de uma visão mais convivial e talvez menos antropocêntrica.

Ao manter a noção de contato como uma pergunta, como um campo de investigação, cheguei às noções de ambiente atencional, convivência, coexistência e imersão. Aqui, se revelou uma dimensão da arte, digamos, ecológica, que começa a me interessar sobremaneira: o ser humano e, portanto, o ator/a atriz como um ser imerso em um mundo que o atravessa.

Nesse momento de máxima captura de nossas subjetividades pelo modelo neoliberal - individualista, competitivo, produtivista - e de crise climática - nascida da objetificação e consumo da natureza -, experiências artísticas, mesmo circunscritas e frágeis, podem nos aproximar daquele “mais do menos eu” que Byung-Chul Han (2015, p. 72) localiza em um determinado tipo de cansaço que, afrouxando as presilhas da identidade, cria uma amizade profunda entre os seres. Que cenas e que mundos poderíamos inventar (ou relembrar) a partir daí?

Há momentos-acontecimentos nos quais o movimento, o afeto e a ação não são nem propriedades, nem expressões, nem sentimentos de um dado indivíduo, mas dão notícia de nossa participação no fluxo da vida (e da cena); momentos em que nós nos percebemos envolvidos em relações de amizade, de fraternidade, conosco mesmos, com os outros seres e com as coisas; momentos em que retomamos àquela relação fraterna com o mundo, em que relembramos a nossa “descendência de criança”.

Essa convocação artística e subjetiva foi - e é - exigente de uma maneira bastante diferente das exigências cotidianas: ela convida a que nos movamos como participantes das e nas forças da vida e entende a cena como um espaço-tempo de coexistência entre diferentes seres - o ator/a atriz entre eles -, todos participantes de várias temporalidades e espacialidades que só aparecem como (e na) experiência.

3 O Laboratório d'Inutilizas é um coletivo coordenado por Tatiana Motta Lima que trabalha preferencialmente ao ar livre, sobre questões vinculadas à percepção e à coexistência entre seres vivos e não vivos, pesquisando-as como forças de criação cênica. O trabalho do Laboratório d'Inutilizas inspira-se nos poemas do livro “Memórias Inventadas” de Manoel de Barros.



Esse modo de investigar requer tempo, silêncio, duração, paragem, ruminação, abertura e vulnerabilidade. Demanda uma espécie de amadurecimento para o vazio, um rigor vinculado àquele sair de si ou, como vimos em Grotowski, vinculado àquele “desistir de não fazer” ao invés de “fazer” (Grotowski, 1987, p. 15).

Ao atrelarmos nossa subjetividade à ideia de indivíduos, estamos aceitando, como disse Ailton Krenak (2019, 2022), uma redução em termos ontológicos, uma redução do sentido da vida, quando haveria muitos mundos para experimentar, quando há uma abundância de vida. A sala de aula de atuação pode ser mais um dos espaços de investigação - e, quem sabe, de contágio - na direção dessa abundância. E a palavra (grotowskiana) contato, quando praticada, pode ser de auxílio aqui.



Referências

- COCCIA, Emanuele. *A vida das plantas: uma metafísica da mistura*. Florianópolis: Editora Cultura e Barbárie, 2018.
- FLASZEN, Ludwik & POLLASTRELLI, Carla. *O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. São Paulo: Fondazione Pontedera Teatro/ Edições SESCSP/ Perspectiva, 2007.
- GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: COCCIA, Emanuele. *A vida das plantas: uma metafísica da mistura*. Florianópolis: Editora Cultura e Barbárie, 2018.
- FLASZEN, Ludwik & POLLASTRELLI, Carla. *O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. São Paulo: Fondazione Pontedera Teatro/ Edições SESCSP/ Perspectiva, 2007.
- GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- GROTOWSKI, Jerzy. 'Jour saint' et autres textes. Paris: Gallimard, 1973.
- GROTOWSKI, Jerzy. Testi (1954-1998). *Oltre il teatro*. v. 3 (1970-1984). La Casa Usher: Firenze/ Lucca, 2016.
- HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, Ailton. *Futuro Ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- MOTTA LIMA, Tatiana. Uma corrida tal que somos capazes de olhar calmamente em volta, PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, v. 8, n. 15, maio 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15616>. Acesso em: 26 set. 2024.
- MOTTA LIMA, Tatiana. *Palavras Praticadas: o percurso artístico de Jerzy Grotowski, 1959-1974*. Perspectiva, São Paulo, 2012.
- NOVARINA, Valère. *Carta aos Atores e para Louis de Funès*. Rio de Janeiro: 7Letras, 1999.
- QUILICI, Cassiano. *O Ator-Performer e as Poéticas da Transformação de si*. AnnaBlume, 2015.



Biografia acadêmica

Tatiana Motta Lima - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
Professora Associada da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, CLA, Escola de Teatro,
Departamento de Interpretação, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
E-mail: tatiana.motta.lima@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

Tatiana Motta Lima

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**

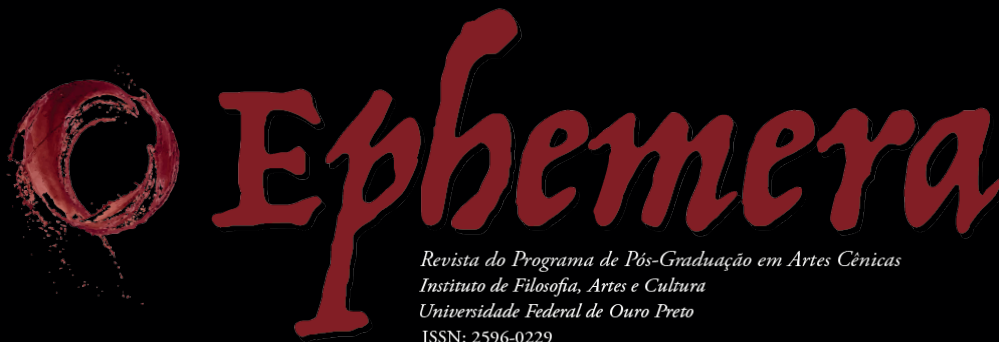
Autora Convidada

Editor responsável

Marcelo Rocco
André Magela

Histórico de avaliação

Data de submissão: 16 de setembro de 2024
Data de aprovação: 16 de setembro de 2024




Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Instituto de Filosofia, Artes e Cultura
Universidade Federal de Ouro Preto
ISSN: 2596-0229

**ACTING CLASSROOM AND THE GROTOWSKIAN
NOTION OF CONTACT:
connecting with life flows in a neoliberal world**

SALA DE AULA DE ATUAÇÃO E A NOÇÃO GROTOWSKIANA DE CONTATO:
vincular-se aos fluxos de vida em um mundo neoliberal

Tatiana Motta Lima

 <https://orcid.org/0000-0003-1081-6890>

 doi.org/10.70446/ephemera.v7i13.7657

**Acting classroom and the Grotowskian notion of contact:
connecting with life flows in a neoliberal world**

Abstract: This essay seeks to reflect on how, in a “collaborative work across time”, certain theatrical traditions have the possibility of inviting us to experience other ways of living, different from those—neoliberal ones—that are making us sick. This reflection is developed by presenting some studies carried out in acting classrooms and laboratories, with an emphasis on the Grotowskian notion of “contact”. This notion, experienced as a “practiced word”, investigated and invented in teaching/learning processes, offers a kind of antidote to the “neoliberal individual mode”. It allows us to rebuild bonds and experience in an embodied manner, ways of conviviality, coexistence and co-participation in flows of life.

Keywords: contact; perception; teaching-learning processes; art and neoliberalism; Grotowski.

**Sala de aula de atuação e a noção grotowskiana de contato:
vincular-se aos fluxos de vida em um mundo neoliberal**

Resumo: Nesse ensaio, busca-se refletir como, em um “trabalho colaborativo no tempo,” determinadas tradições teatrais têm a possibilidade de nos convidar a experimentar outros modos de viver, diversos daqueles—neoliberais - que nos estão adoecendo. Desenvolve-se essa reflexão apresentando algumas pesquisas realizadas em sala de aula de atuação e em laboratórios, com ênfase na noção grotowskiana de “contato.” Essa noção, vivenciada como uma “palavra praticada,” investigada e inventada em processos de ensino/aprendizagem, oferece uma espécie de antídoto ao “modo indivíduo neoliberal,” permitindo que se refaçam vínculos e se experienciem de maneira corporificada modos de convivência, de coexistência e de co-participação nos fluxos de vida

Palavras-chave: contato; percepção; processos de ensino-aprendizagem; arte e neoliberalismo; Grotowski.



1 Introduction

In 2018, I finished an article in which I reflected on the concept of action in the context of the work of actors and actresses, writing as follows: “Do we still believe in individual, strong, active, voluntary actions in which we—as subjects of our doing—operate on objects (even if these objects are other subjects and, often, ourselves)? Has this type of action not already shown its insufficiency or, more than that, its violence? Is this action that we want to be actors of? Is it to and for it that we still want to act?”

I thus ended the article by explaining that the performing arts and their crafts were—and are—a terrain in which ways of life are in dispute for me. More than that, a terrain in which I believe it is possible to invent and experience other ways of living that have not yet been outlined. What we call theater and scene may be space-times that are constantly reinvented and reinterpreted—especially in classrooms and laboratories, without demands and requirements of the professional world—just as everyday life can be reinvented from and through theaters and their scenes.

In this article, I want to share some of my experience in acting laboratories and classrooms, these tiny greenhouses that have the possibility of never tiring of imagining other—and why not say, better—ways of making the world.

1.1 Acting classrooms in a neoliberal world: a brief diagnosis

The contagion between the acting classroom and everyday life has always interested me, and currently it seems even more necessary, as many students who come to the University of Theater are ‘sick of neoliberalism and digital media’.

I increasingly observe how the neoliberal and digital experience is shaping the corporeality and affections of young students in acting classrooms, influencing their subjectivation. Much of their suffering stems from the dominant ways of living in our society, which have undoubtedly intensified since I began teaching in the 1990s, partly due to the exponential growth of the digital experience. I see that they suffer from attentional, mental, and emotional exhaustion. We also struggle with the lack of lasting time to integrate or process what we have experienced. We suffer from competitiveness, difficulty in making choices, concentrating, and other related issues.

When individuals do not recognize these sufferings as socially driven and generated by neoliberalism, they tend to internalize individual guilt for what they perceive as their own impotence, incapacity, procrastination, laziness, slowness, and weakness in meeting the world’s demands. This guilt leads them to seek neoliberal solutions for their distress, such as increased exposure, more activities, networking, productivity, and performance. Moreover, responding to social demands is



both physically and mentally exhausting, prompting people to seek advice, strategies, and procedures that promise greater efficiency and ‘healthier’ outcomes. It becomes a search for a better, less painful version of themselves—a kind of ‘sustainable’ high performance in a never-ending cycle.

I believe that acting classrooms, laboratories, and research groups in the arts provide valuable cross-fertilization between practices developed in creative-formative spaces and everyday life. These practices offer alternative ways of seeing and responding to the anxieties of our world.

However, to begin visualizing the potential for this cross-fertilization, we must first distance ourselves from any idealization of art, artists, teachers, and acting classrooms. Studying theater, performing a play, forming a group, or being an artist does not automatically ‘save’ us from being subjugated to—or sometimes immersed in—neoliberal ways of thinking, feeling, and acting. Art is not a magical or protected space where we are separated from the social mechanisms or the competitive, fast-paced, noisy, and individualistic modes of subjectivation that shape us. A minimally critical perspective reveals that what we call art can also reproduce shallow ways of thinking about the subject, thereby reinforcing—and even promoting—the status quo.

When we look at the work of actors and actresses and consider their training as artists, this becomes even more evident. In the field of acting, it is the subjects themselves—their bodies, voices, emotions, intellects, etc.—that are positioned to experience (and transform) both themselves and the world while ‘learning’ to act. This may not apply to all approaches to the acting experience, but it is how acting is understood within the Stanislavski-Grotowski lineage I follow.

I have been speaking with students, half-jokingly but also seriously, on the need to change how we face our suffering. We can recognize that we suffer from neoliberalism—this is the name of the disease—and our responses must be collective. Alternatively, we could begin to suffer from—or care for—many other things that are often overlooked, such as our attention and affection regimes. In doing so, we might discover more creative, unique, rebellious, and collective solutions for the world we cohabit

1.2 Acting classrooms and theatrical traditions: collaborative work across time

On the one hand, being artists does not “save” us and can even blind us by the processes of celebritization linked to our profession. On the other hand, the art, work and training of actors and actresses can be a place for social, cultural, collective and attentional experiences through many of their crafts, which they invent both performative scenes (and formations) and everyday ways of living. Such experiences should reveal diverse ways of conviviality distinct from those that are making us sick.

Much of this knowledge and crafts can be found in theatrical traditions. We can undertake “collaborative work across time” (Quilici, 2015, p. 181) with those who came before us, through



their research and experiences, helping to formulate questions other than those that could be blinding us for a variety of reasons, such as an excess of contemporaneity. In any case, as the relationship with this knowledge relates to the investigation of other ways of perceiving and living life, they must always be tested, and not applied, in a true work of collaboration across time.

This knowledge, born from questions, experiences and research, invites us to a broader perception of subjects and the world. It can also be helpful in loosening the individualistic, self-centered and even anthropocentric identities to which we are accustomed. Such knowledge directs our attention—and, with luck, our curiosity—to an artistic investigation that rebuilds connections and investigates, in an embodied manner, ways of conviviality, coexistence and co-participation in the flow of life.

Returning to contemporary diseases, I remember that the indigenous thinker and leader Ailton Krenak (2019, 2022) stated he finds it hard to believe that some of us can remain whole and healthy by starting with the *self*. And, in the 295th week of Fridays for Future, young people hold up signs that read: “Wake up” and “Stop burning our future.” In the micro political set of the acting classroom and its crafts, I have been researching the following question with my students. What could be an action in which the starting point is not this self that disintegrates and makes us sick, but an action that wakes us up from this amount of scattered, noisy and (self)destructive activities, something that calls us to invent (or would it be to remember?) (im)possible futures?

2 Contact: a practiced word

Perhaps the word I have practiced the longest in my acting classroom is the Grotowskian notion of contact. To say that contact is a practiced word (Motta Lima, 2012) means many things. The first is that, in my collaborative work with Grotowski across time, I do not seek to explain or apply the notion of contact to my students. This is because my reading of Grotowski’s texts, the experiences I had with his collaborators, and my own 30-year investigation in classrooms led me to two points. 1) To remove Grotowski from any mythification, seeing him as a researcher (with no doubt a brilliant one) and thus understand that the notions in his texts were linked to different practices. Such practices gained different accents over time and answered different questions. 2) To discuss with my students his notions—specifically contact—as if I were someone who recognizes a certain field of investigation but is unaware of what might still come from it. This notion offers some references, but does not restrict the investigative space, quite the opposite. The investigation to which I dedicate myself interests me in (and for) the time in which I live (and for the time to come, if we manage to stop burning the future). This investigation involves the students with whom I work and, precisely for this reason, it refers to the Grotowskian tradition and to so many other people who are dead or alive.



2.1 The notion of contact in Grotowski's investigation

I conduct much of my research in classrooms around the notion of contact and its possible developments. I believe that, for the purposes of this text, it is necessary to present, in general terms and in a somewhat targeted way, how the notion of contact first appeared in Grotowski's texts from the theatrical period and what practices it was linked to.

The notion only began to emerge in the artist's texts in the second half of the 1960s, undoubtedly related to the experiences linked to the show "The Constant Prince" and the director's work with actor Ryszard Cieslak. Grotowski said that the notion of contact emerged based on an objective and technical problem. The actor ran the risk of understanding that work of self-penetration—a notion that appears in the artist's texts in the early 1960s—as a kind of concentration on his individuality, "on the personal element as a kind of treasure" (...), as if he were "looking for the richness of his emotions." According to Grotowski, it would be "an actor who would artificially stimulate the internal process, an actor immersed in a kind of narcissism" (Grotowski, 1987, p. 191). On the contrary, in contact, the works of the actors and actresses on themselves was one performed within, through and for the sake of a relationship. Grotowski stated that for an actor to become realized, he should not work for himself, but "by penetrating his relationship with others, studying elements of contact, the actor would discover what is in him" (Grotowski, 1987, p. 202).

To better apprehend this statement, it is necessary to understand that the notion of contact was closely related to another Grotowskian notion, also linked to Cieslak's experience in "The Constant Prince." This is organicity or organic consciousness. The notion of organicity transformed the status of the body and the subject in the Laboratory Theater. It is linked to an experience in which the body—in its instinctive, erotic, biological, tangible dimensions—comes to be seen as a possible runway for spiritual, ancestral, impersonal, mnemonic, archetypal, singular dimensions of being. When referring to Cieslak's action in the performance, Grotowski was talking about the realization of a carnal prayer. I will not be able to recover the entire process involved in the transformation of the notion of self-penetration into that of a total act (linked to contact and organicity). This is one of the main tasks I conducted in the first part of the book *Palavras Práticas: o percurso artístico de Jerzy Grotowski* [Practiced words: Jerzy Grotowski's artistic journey]. In short, it can be said that, before "The Constant Prince," the body in the Laboratory Theater was seen as a kind of hindrance to the psychic-animic-spiritual process, but from that moment on, it was re-signified. It is the body-memory, the body-life, the body of organic consciousness, a place in which life circulates, modulates, and vectorizes itself; in which virtual ancestral times/spaces are updated.

As we can see, for Grotowski it was not about physical theater at all. Conversely, from the mid-1960s onwards, Grotowski made a series of criticisms and self-criticisms concerning the



concentration of actors' attention on their bodies or voices. This attention would be the enemy of organicity, as its interest would be in judging, correcting or, before that, controlling the body, training it to certain demands or continually perfecting it. The body, operated according to this model, would lose its value as matter immersed in the flows of life. It would become an instrument operated by the acting subject (or what Grotowski called the mental of each of us). Grotowski went further, saying that an excessive emphasis on body and vocal techniques revealed a kind of distrust of the body, an uncomfortableness with life itself (Grotowski, 2007, p. 175).

Just as one should not artificially stimulate the psyche (in search of psychic treasures), one should not manipulate the body/voice in the interest of exploring it in order to perfect, control and train it. That would be to think/operate the body in a way that would distance it from its vital, mystical, erotic, affectionate, cosmic, ancestral, undomesticated, mysterious, opaque power; that would distance it from its unknown or forgotten powers.

Contact appears in the texts from the second half of the 1960s as a pair of organicity: contact is a condition for the emergence of the body-life, of organicity. It was not, therefore, a matter of any voluntary or well-intentioned decision by the actor to establish relationships, as the word contact might suggest. The individual body only exists immersed in the body of relationships, in the body of the world. To be in contact is to open to perceive and carry out actions within these pre-existing relationships (hence, body-memory, body-life).

The Grotowskian notion of contact is installed inside the search for creative processes that, in this lineage, are organic processes, based on trust in nature. However, we must not confuse this trust with ease or comfort. Most of the time, it takes continuous and rigorous craftsmanship to encourage organic processes and awaken dormant energies blocked by our more flattened and mechanical ways of living. It takes refined work to "give up not doing." That is why Grotowski proposed a negative path: recognizing and eradicating actors' blockages to organicity, which is almost the opposite of making them learn a collection of techniques.

During the artist's trajectory, the notion of contact unfolds into many others, such as encounter and communion, which make the aspect that I present here clearer. A notion of extended corporeality is established, placing us in relation to the space-body of the world with extended temporality, in which we can remember our 'childhood roots' as well as our ancestry, including non-human beings.

However, even without advancing through the other phases of Grotowski's journey, in a fragment of text from 1969, he said: "If the body-life wishes to guide us in a direction, we can be the space, the beings, the landscape that resides inside us, the sun, the light, the absence of light, the open or closed space; without any calculation. Everything begins to be body-life" (Grotowski, 2007, p. 177).



2.2 Impulse, contact and modes of subjectivation

I would like to give a more concrete example - perhaps more artisanal - of what I have been developing so far through the notion of impulse. What is - or can be - the notion of impulse in Grotowski's journey? I believe that this is a good example both to bring us closer to organicity, this inseparable pair of contact, and also so that we realize the errors in reading, thinking and practice that we can make if, in seeking Grotowski's collaboration, we continue to be linked to - and identified with - a certain mode of subjectivation.

Grotowski says that impulse is what emerges when the organism's resistance - and the time lapse that this resistance imposes - to an organic process is eliminated. In this case, impulse and action would be concomitant, since the blockages to organic life would give way. It is to this extent that he says, "our path is a negative path, not a collection of techniques, but the eradication of blockages." He also states:

The process itself, although dependent to a certain extent on concentration, trust, surrender and almost total absorption in theatrical technique, is not voluntary. The necessary state of mind is a passive disposition to perform active work, not a state whereby "we want to do it" but "we give up not doing it" (Grotowski, 1987, p. 15).

First of all, let us see that we are faced with a very different way of both conceptualizing and carrying out an action: it, the action, occurs when the subject gives in, allows; when he gives up on not doing something and not when he wants to do something. Thus, even if something is done - since giving up on not doing is the same as doing it - it is an action that requires (or brings to light) another subjectivity, one that is in accordance with the organic processes. We could, therefore, think of impulse as the name of this new action that, when carried out, inaugurates a mode of (de) subjectivation: its agent finds himself immersed in the organic processes, in the flows of life and responds by understanding himself based on this immersion, conviviality and fraternity.

Readers and experimenters in this lineage, we are called to realize that this is another mode of existence, another way of perceiving one's own corporeality in an expanded way, as a kind of participation in—and incarnation of—vital flows.

That is why Grotowski said:

Because we do not need to be aware of our body, but to not be separated from it. And we do not need *savoir-faire*, but to know how not to hesitate when faced with the call, when it comes to doing the unknown and doing it while leaving the "means" (as much as possible) to our own nature (Grotowski, 1973, p. 48).

On the other hand, I have seen countless times the notion of impulse presented—whether or not these words were used—with impulsiveness, reactivity or "not thinking," precisely because the reading or practice of the concept did not take into account that it involves other ways of conceiving



one's own existence. Impulse is confused—in these readings, which I believe are mistaken—with the search for a quick and impulsive reaction. It is almost always one that is shaped by our most habitual modes of perception and reaction and accesses already known attentional and affective circuits. Moreover, if we look around, we will see that these recurring circuits have not led us to very healthy places from an emotional and relational point of view. In general, the circuits accessed in this way are projective, not very subtle, convivial and sensitive, and confuse lucidity with speed.

In reality, working in collaboration with Grotowski on impulse, contact, action, is to confront another, much broader perception of the subject and to invite actors in training to this “othering” that, while being singular, at the same time is a participant in the flows of life. In this sense, and this is one of the reasons for my ongoing interest in the trajectory of Grotowski and his collaborators, art can be a form of knowledge different from those we have accessed more frequently; a way of investigating that can open paths to new ways of life, on stage and in everyday life.

2.3 (Grotowskian) contact in the Brazilian classroom: research and invention

I would now like to return to asking how, in a Brazilian classroom in the second decade of the 21st century, this collaborative process across time is experienced. In what ways does the Grotowskian tradition collaborate with a classroom that disputes, in a micropolitical manner, ways of life; seeking to confront a way of living that is literally burning our future.

Since it is not possible to talk about all the stages of my research, I have focused on some investigations of the last decade: how I perceive contact both as a kind of antidote to the experiences of neoliberal subjectivation, and as a place for the creation of multiple—diverse, unthinkable, wild—ways of life. In addition to acting classroom, research has taken place in the collectives *Hanimais Hestranhos* (HH) and *Laboratório d'Inutilizas*, formed mostly by students and former students of UNIRIO.

I cannot say when I first understood—not only theoretically, but also practically—that it was necessary for the research I was carrying out in the acting classroom to put issues related to the actors' modes of subjectivation at the forefront. I was aware that, otherwise, any craft notions, techniques or exercises I was investigating with the students would run the risk of being read - and swallowed up - by the “individual mode,” the most habitual and mechanical way for actors to experience themselves.

The question ‘what blocks and what liberates life - organicity - within a structure’ was thus met with, as the most obvious barrier, a kind of armour produced by the ‘individual mode’. Looking at experiences from this perspective, the student would find it difficult to understand, even intellectually, certain notions of work, such as contact for example. Therefore, all the processes and practices related to that notion would be limited.



Asking ourselves what contact might be, made us understand different modes of existence, both from a theoretical and experiential point of view. We saw that when we thought/practiced contact from the more common idea of the individual, the experience was reduced to a kind of action and reaction, of dialog, of give and take between two individuals who were, in a way, already constituted. Even if these individuals exchange words, conduct actions and adjust here and there, or get emotional with each other, they are still experiencing a weak subjective experience, in the manner of exchanges, of contracts in which transformations and adaptations take place on a superficial or reactive level (to which I referred when I analyzed the notion of impulse).

2.3.1 Contact and individual mode: cliché and blockage

In the workroom experience, the individual mode seemed to me as one of the great clichés of our time and a blocker of organic and creative processes. In the neoliberal regime, in which power is presented in a productive (and not just repressive) way, and there are fewer prohibitions and more incitements, this individual mode mix with what we perceive as our intimacy, our own or natural ways of thinking, feeling and acting. Our subjectivities are linked to this mode of existence, and this makes us more adherent to capitalism and its ways of consuming life and the planet.

In this dominant and saying the least, limited way of living, relationships, perceptions, affections and actions are conformed to a certain imaginary: Places are presented as a backdrop for human presence and intervention, things and other human and non-human beings are objectified for use or disposal. Action is seen as the prerogative or expression of subjects who are active, pioneering and creative in their ability to undo and remake the world with the best - or worst - of intentions. Often, theater ends up as a kind of reproducer of these conventional ways of life.

Continuously investigating the notion of contact in the acting classroom has made me realize that actors can encounter - and make visible - modes of subjectivation that are very different from those operating in the individual mode. This is how, together with my students and participants in my collectives and laboratories, we realized and believed that art is capable of inventing, (re) discovering and remembering worlds of which we human beings are part of, participants and passers-by. We are in conviviality in these worlds, coexisting with other beings and things; in which the notion of space takes on a vibrational, energetic and immersive dimension. Our investigation on contact glimpsed and inhabited these worlds.



2.3.2 The Hanimais Hestranhos¹: contact, presence and vacancy:

The research carried out between 2016 and 2019 with the HH collective was one of the highlights of this investigation. The collective was born as a continuation of numerous workshops that I had been teaching since 2012. In the workshop - and also in the HH - we worked on texts by Samuel Beckett and Fernando Pessoa, mainly taken from “The Unnamable” and “Book of disquiet.” The name of the workshop reproduced a phrase from Beckett’s novel: “As for me, it will be joyful that it has not been possible to establish with the slightest degree of precision what I am.” We were interested in asking: who is this self that acts? Who does it act with? For what purpose does it act? Or, to put it another way, how can acting be about encountering different modes of subjectivation? We dedicate ourselves to practical-theoretical investigations around the notion of presence. We used the notion of vacancy in order to problematize an individualistic, self-centered, voluntarist, “ready-made” dimension of the subject that is sometimes linked to the notion of presence. Vacancy brought with it a dimension of emptiness and silence and a *quantum* of the subject’s not knowing about himself (the one revealed in Beckett’s phrase) that greatly increased both the notion of presence and that of contact.

We sought to make theoretical-practical crossings between these terms of performance—presence/vacancy—and a certain philosophical strand that reflects on the production of different modes of subjectivation, understanding the work of actors and their artisanal choices as processes of (de)subjectivation. In this context, the texts by Samuel Beckett and Fernando Pessoa were read, worked on and staged as possible producers of an (anti)method for training actors and actresses that took into account that acting was imagining/experiencing not just characters, but other modes of existence.

2.3.3 The Hanimais Hestranhos: broadening perception and contact

There were many points to work on, but one of the most important was the possibility of broadening our perception beyond what we were quick to perceive. In addition, we were interested in the fact that even what was already perceived could be removed from the triad of perception/

1 The collective, directed by Tatiana Motta Lima, is composed of Bruna Trindade, Jefferson Lyrio, Leonardo Samarino, and Renata Asato. It also initially included the participation of Matheus Gomes da Costa initially also participated in the beginning of the collective. It conducts practical research on acting and modes of (dis)subjectivation, having as literary references, in the first phase, the works “*The Unnamable*” by Samuel Beckett and “*The Book of Disquiet*” by Fernando Pessoa. The group performed the scenic experiment “Hentre Hos Hanimais Hestranhos Heu Hescolho Hos Humanos” (2016/17), which participated in numerous academic events and festivals, always as an exercise in continuous and open research. They also produced the play “*A mulher que virou planta*” (2019), in collaboration with Lacuna and Ritornelo, with direction by Vitá. In 2017, the collective organized the “*Unnamable Marathon*” at UNIRIO, a non-stop reading of “*The Unnamable*” by Samuel Beckett, and the “*Seminar in the Company of Samuel Beckett*” at the Sérgio Porto Municipal Cultural Space.



naming/significance. In investigating with the HH, and undoubtedly supported by the texts of “The Unnameable” and “The Book of Disquiet,” we wanted to avoid any narratives that directed our bodies towards a previous story or meaning; we doubted the actions that, in some way, were already moving towards their realization or completion. We thought - and experimented in this field by observing children playing in a park or imitating them in their actions - about children’s games that are transformed at every moment, either by meeting a new partner or object, or by following the desires that present themselves in (and through) the body/voice when dealing with the beings around them.

We worked both with pauses in the middle of the movements—to feel their flavor—and with a kind of hypersensitization of the actors to the present moment: what impressions do I get from each movement I make? A body gets up. A body moves. I hear the sound of shoes as I walk. A shoulder tenses unintentionally. A shoulder relaxes on purpose. A thought crosses my mind. This was all of interest to us. It was all something to be perceived, received, sensitized to, adjusted to.

Along with this, of course, there was an acute interest in what on stage was not me. Therefore, we never rushed the objects, using them for our own intentions. On the contrary, we allowed other temporalities and durations to become known in the company of objects, other than the so-called useful ones, which would - as we are used to hearing and saying - make the scene have rhythm, interest the spectators.

What happened in the space with objects and other beings—human or not—was perceived by the actors in the same way as their emotions, sensations, movements and thoughts. The other beings were not subject to the will of the actors and actresses. When in operation, or in conviviality with such actors, the objects showed themselves with their own life made up of form, weight, temporality, texture, etc.

2.3.4 Contact: affection and conviviality

To perceive was thus to be sensitive to a wider environment, clearly outside of myself. This perception –the impression we had—blurred time and produced a certain kind of silence in the workroom. It did not take us away from ourselves, it just seemed to be another way of experiencing ourselves, a wider way too. And the ways of feeling also seemed to widen.

Although this is not a speech by the HH actors or actresses, I would like to exemplify this widening with some words sent to me by Pedro Danilo Santos, my monitor in Acting IV, by e-mail after a meeting in the acting class. Here, he talks about another way of perceiving emotion, a way he considers “strange,” unknown to him and experienced during “moments, sparks” in an improvisation with two other colleagues:



Tati, it was truly emotional. I do not mean emotion in the sense of anger or sadness or joy or anything like that, but in the sense of being affectively engaged. Perhaps for the first time I felt what the double arrow² is like. I left the scene in a different state of attention and perception. *It felt as if some important part of me had left my body and played with the boys, making my body available for them to play with too.* It was a strange sensation at times... Of course, it was not all flowers either, what I said were moments, sparks, it did not last the whole experiment (personal archive, emphasis added).

I think Pedro is trying to find words for a certain type of emotion that is quite different from the well-known ones like “anger, sadness, joy or something like that.” In fact, I believe that he mentions these emotional states precisely to explain to me that the affections he speaks of are not those that exist in the familiar first-person singular. However, what did he mean by “affectively engaged”? He explained that an important part of him came out of his body to play with others—and he was not afraid to offer it up for play—and that his body was also offered up - donated - as a place for his colleagues to play. Perhaps we can say that Pedro accessed a regime in which affection itself—and its energy—circulates in the event, not belonging exactly to anyone, but being able to be experienced, if there is openness, by everyone. At that moment, we were working precisely with a new broadening of perception, bringing into contact in the same scene three experiences that had previously been investigated individually (although always in contact with other visible and invisible partners). We are a long way from the individualized, self-absorbed and often blind, passionate and reactive emotions and reactions that we experience more and more often on social networks, for example. There is a certain distance that is clearly affectionate between the self and the feeling. It is about affections born in/from a certain quality of attention and relationship, an affective availability to be with. I’m reminded of Novarina when she said that “theater is only interesting when you see the normal body of the one who (tense, parked, defended) undo itself and the other body come out playing mischievously, wanting to play what?” (Novarina, 1999, p. 23).

In HH, by betting on the widening of perception (which also concerned micro-perceptions), hypersensitization and delays or stops in relation to the so-called naming, completion or meaning of the action, we learn to last in time. We perceived life running in us/outside us when we were not, so to speak, running away from it. A world of convivialities that is already present and at the same time forgotten, veiled, has opened to us in a sensitive and embodied way; the world of which we are a part.

There was, as in Beckett’s texts, a possibility of humor and strangeness: seeing oneself functioning together with others—things, spaces, human and non-human beings. However, this

² Double arrow is a term I use with the students in the classroom, and it refers to being able to perceive the resonance within ourselves of what we have just done, allowing what we have accomplished to return to us like a unique flavor or an echo. It is the same arrow with two points: one directed outward, towards the space, and the other toward the agent themselves (but, in the end, are they really two?). It also refers to being able to receive the resonance of what has just been done as an otherness with which we continue to be in contact.



excluded the attempt to bring all the pieces together into a unified whole from the point of view of a self. Thus, it was outside the individual mode and its projections.

2.3.5 Contact: silence and conviviality

Silence was one of the elements that we discovered was fundamental to our research. In finding ways of perceiving that would help us move away from the rapid flow of thoughts/judgments, from the subject's mental speech to himself, which generates so many symptoms in relationships—speech that is, in reality, one of the factors preventing contact—we found silence. Rather, it was silence what helped us find these other ways of perceiving?

The most important thing is that, after the silence presented itself, we began to appreciate it. We tried to silence our eagerness to act or react immediately, our eagerness to manipulate the moment and others. More than that: in this silence, we learned something about how to be with non-human beings: their ability to remain and/or adjust to the environment, for example. In the scene we were inventing—or remembering—the actor was like a participant in an ever-moving landscape, of which his so-called moving interiority was also a part. To perceive oneself as—and in—the landscape was, once again, to renounce projections, individual narratives that run towards a given goal, transforming the environment through their intentions; it was to avoid so-called useful, utilitarian actions.

In such a perception, the actions of HH's actors and actresses appeared less like voluntary actions and more like personifications of “visions” or “auditions”. It was as if, when perceiving oneself as part of an expanded “scene”, it was the event itself that invited the actors to act, in this way or another, in this or that direction.

Moreover, when we were able to achieve this silence on stage through the expansion/displacement of our perception, we realized that the spectators' attention often began to widen as well, without it being an act of will. The scene itself could lead them to let the sounds of the outside world, of nature, of people, of cars, participate in it - without any kind of accentuation.

The widening of the actor's perception in these moments provided the spectator with a more extended regime of visibility and sensitivity in time and space. A kind of contemplation of what is almost never contemplated, a “waste of time” in the interest of offal and insignificance. A scene “for nothing,” as Beckett might have liked to say. There was nothing to interpret in the scene and the scene itself did not make it easy to capture a single or main meaning.

On this stage of micro-perceptions and hypersensitization, contact ended up being called conviviality or coexistence. Contact took on an immersive dimension, as if we were all in the same sea - And was not the air an invisible sea? In addition, things were transforming each other because they were immersed in the same element and not because of voluntary actions. Each small



transformation in a body had an impact on that sea or air, which in turn had an impact on the bodies immersed in it. The scene we were making was primarily a place to contemplate this space of conviviality—which is often forgotten—and this time that lasts, precisely because its passage is not experienced as a race forward in search of resolutions.

Perhaps it is necessary to say that we often worked resisting a kind of conventional “stage time” which, as professionals, seemed to be almost like a second skin. We clearly realized that we had a theatrical metronome that had nothing to do with events, but rather with the rhythm of contemporary productive life, which led us to worry about the spectator’s possible tiredness or boredom. We perceived this movement with a certain humor and sought to rely on a metronome that was increasingly linked to the organic, in the sense of a corporeality that participates in the flows of life.

One of the other precautions we had to take was not to transform into an aesthetic or language what should remain in research, even after the scene had been worked on countless times. Because everything was lost when the actors and actresses reproduced the symptoms of the conviviality they are used to in the scene. Then, by imitating the processes, they ended up holding back time, slowing it down; they ended up producing a sacralized silence, demonstrating their perception, instead of being attentive to the micro-differences that they always point out at every moment.

In this investigation, the extent of contact proved to be dependent on the extent of our perceptive and affective capacity, because we can only be in contact - in the sense of unblocking the current of impulses - with what we can perceive and which can affect us (I mean perceive/affect and not name, calculate or identify separately). Furthermore, by emphasizing perception, we remove from the command of experience—and from the life-body as the locus of experience—what Grotowski called our “mental computer,” which “is so prepared to cut us off from experience that we are actually already perceiving ideas and thoughts, not facts” (Grotowski, p. 3).

2.3.6 Contact: perception and life forces

Broadening and subtilizing perception—entering its possible flows and qualities—offers us the possibility of walking in spaces and times that are different from the more usual ones and opening up cracks to other ways of living (other worlds?).

Since the mid-2000s, I have dedicated myself to reading and studying the Theater of Sources, one of the phases of Grotowski’s work. A fragment of a text from this period is particularly important to my research into the relationship between perception, contact and creative life. The Polish artist spoke of two walls that would oppress human beings: a wall placed on perceptions, on the human senses - incapable of perceiving anything other than what they were already accustomed



to - and another placed on the forces, the energies that inhabit nature and men and from which we would be cut off. Grotowski, after separating them didactically, said that they were one and the same wall (Grotowski, 2016, p. 228).

Thus, broadening our perception - so that we perceive beyond what we have been perceiving and get out of our small perceptual circle is— for Grotowski, is being able to get in touch with the forces and energies of life, to get closer—by removing the walls - to these forces that run through everything (and through us).

In the HH, by focusing the investigation on this quality of perception, on these relational experiences, one experience presented itself and drew my attention as a professor-researcher. It was then that contact was established, so to speak, in its fullness - along with a floating attention, a continuous and delicate adjustment of actions, a release of the bodily-affective-relational blockages of the students involved. What prevailed was less individuality and more a rhythmic, vibrational, almost sonorous and, in a way, impersonal flow that I named, true to the Grotowskian lineage, the flow of life. In this kind of immersion (Coccia, 2018) in which actors and actresses seemed to move, relationships, actions and affections appeared to be modified in relation to the more frequent ways in which we experience our individualities, both in the theater and in life.

3 Conclusion

In the HH, we explored different ways of understanding ourselves and relating to others, which led us to further investigating the notion of contact through this perceptual and attentional expansion. Thus, the investigation of contact has been, and continues to be connected to a process of (re)discovery and invention of who we are or could be. Working on contact has involved discovering a foundational joy—both stemming from and rooted in—(inter)(dis) subjective transformations.

In recent years, I no longer start my research solely from questions related to the ways of (un) making the subject that we experimented with at the beginning of the HH, though, of course, there is where my origins lie. My research—both with the HH and another collective, the Laboratório d' Inutilizas³ — has shifted from an investigation primarily focused on the work of actors and actresses, on issues related to their modes of subjectivation, toward an interest in investigations stemming from a more convivial and perhaps less anthropocentric perspective.

By maintaining the notion of contact as a question, a field of investigation, I arrived at the concepts of attentional environment, conviviality, coexistence, and immersion. Here, an ecological

³ The Laboratório d'Inutilizas is a collective coordinated by Tatiana Motta Lima that works preferably outdoors, focusing on issues related to perception and coexistence between living and non-living beings, researching them as forces of scenic creation. The work of the Laboratório d'Inutilizas is inspired by the poems from the book "Invented memories" by Manoel de Barros.



dimension of art revealed itself, one that has begun to deeply interest me: the human being—and thus actors—as beings immersed in a world that flows through them.

In this moment of intense capture of our subjectivities by the neoliberal model—individualistic, competitive, and productivist—and amid a climate crisis born from the objectification and exploitation of nature, artistic experiences, however limited or fragile, may bring us closer to that ‘more of less self.’ Byung-Chul Han (2015, p. 72) identifies this in a particular kind of fatigue that, by loosening the bonds of identity, fosters a deep connection among beings. What scenes and worlds could we invent (or recall) from this space?

There are moments-events in which movement, affection, and action are neither properties, expressions, nor feelings of a given individual, but rather reveal our participation in the flow of life (and of the scene). In these moments, we perceive ourselves as been involved in relationships friendship and fraternity with ourselves, with other beings, and with things. In these moments, we resume that fraternal connection with the world and remember our childhood roots.

This artistic and subjective calling required—and still requires—something quite different from the demands of daily life. It invites us to move as participants in and with the forces of life. Moreover, it understands the scene as a space-time of coexistence among different beings—actors included—all participating in various temporalities and spatialities that only appear as (and in) experience.

This way of investigating requires time, silence, duration, pause, rumination, openness, and vulnerability. It demands a kind of maturing into emptiness, a rigor tied to that stepping outside oneself or, as we saw in Grotowski, tied to that “giving up not doing” instead of “doing” (Grotowski, 1987, p. 15).

By tying our subjectivity to the idea of individuals, we accept, as Ailton Krenak (2019, 2022) said, a reduction in the meaning of life in ontological terms, when there are many worlds to experience and an abundance of life. The acting classroom can be yet another space for investigation—and perhaps for contagion—towards this abundance. And the (Grotowskian) word contact, when practiced, can be of help here.



References

- COCCIA, Emanuele. *A vida das plantas: uma metafísica da mistura*. Florianópolis: Editora Cultura e Barbárie, 2018.
- FLASZEN, Ludwik & POLLASTRELLI, Carla. *O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. São Paulo: Fondazione Pontedera Teatro/ Edições SESCSP/ Perspectiva, 2007.
- GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- GROTOWSKI, Jerzy. *Jour saint' et autres textes*. Paris: Gallimard, 1973.
- GROTOWSKI, Jerzy. *Testi (1954-1998)*. Oltre il teatro. v. 3 (1970-1984). La Casa Usher: Firenze/ Lucca, 2016.
- HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, Ailton. *Futuro Ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- MOTTA LIMA, Tatiana. Uma corrida tal que somos capazes de olhar calmamente em volta, *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, v. 8, n. 15, maio 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15616>. Acesso em: 26 set. 2024.
- MOTTA LIMA, Tatiana. *Palavras Praticadas: o percurso artístico de Jerzy Grotowski, 1959-1974*. Perspectiva, São Paulo, 2012.
- NOVARINA, Valère. *Carta aos Atores e para Louis de Funès*. Rio de Janeiro: 7Letras, 1999.
- QUILICI, Cassiano. *O Ator-Performer e as Poéticas da Transformação de si*. AnnaBlume, 2015.



Academic biography

Tatiana Motta Lima - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
Associate professor at Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, CLA, Escola de Teatro,
Departamento de Interpretação, Rio de Janeiro, RJ, Brazil.
E-mail: tatiana.motta.lima@gmail.com

Funding

Not applicable

Ethics Committee Approval

Not applicable

Competing interests

No declared conflict of interest

Research Context

No declared research context

Copyright

Tatiana Motta Lima

Copyright of the translation

Celso Rimoli

Contribution of authorship (CRediT)

Not applicable

License

This is a paper distributed in Open Access under the terms of the License Creative Commons Attribution 4. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt-br>

**Evaluation Method**

Invited Author

Editors

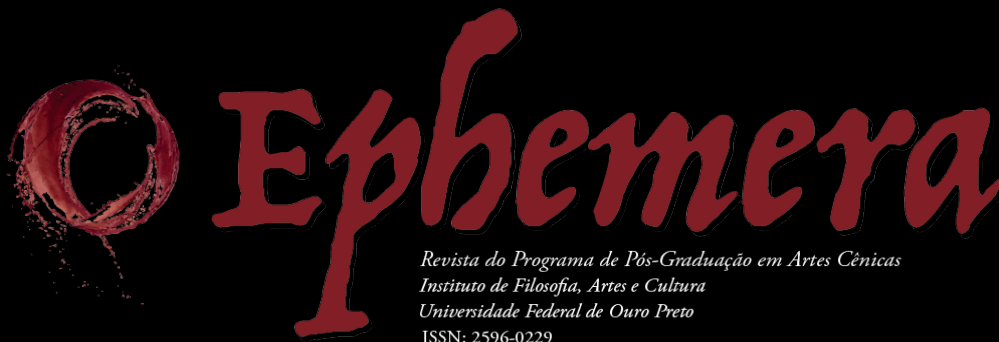
Marcelo Rocco

André Magela

Peer Review History

Submission date: 16 September 2024

Approval date: 16 September 2024



**“PERMITA QUE EU FALE, NÃO AS MINHAS CICATRIZES”:
pedagogias antirracistas e ensino de teatro em tempos de pandemia**

“ALLOW ME TO SPEAK, NOT MY SCARS”:
Anti-racist pedagogies and theater education in pandemic times

Victor Hugo Neves de Oliveira

 <https://orcid.org/0000-0003-2622-1277>

Ana Paula da Silva Santos

 <https://orcid.org/0000-0002-7053-2876>

 doi.org/10.70446/ephemera.v7i13.7238

**“Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes”:
pedagogias antirracistas e ensino de teatro em tempos de pandemia**

Resumo: Este artigo é um relato de práticas pedagógicas desenvolvidas para o ensino de teatro durante a pandemia da doença Covid-19. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo, baseada em dados bibliográficos e documentais, e propôs-se a elaboração de um relato crítico-reflexivo por meio do qual se compartilha as dificuldades e os desafios relacionados ao ensino de teatro no ano de 2020.

Palavras-chaves: educação; ensino de teatro; ensino remoto; pandemia; antirracismo.

**“Allow me to speak, not my scars”:
Anti-racist pedagogies and theater education in pandemic times**

Abstract: This article is an account of pedagogical practices developed for theater teaching during the COVID-19 pandemic. This was qualitative study based on bibliographic and documentary data, which proposed the elaboration of a critical-reflective report that aimed to share the difficulties and challenges related to theater education in 2020.

Keywords: education; theater teaching; distance learning; pandemic; anti-racism.



1 Introdução

Este texto é um relato crítico-reflexivo das práticas pedagógicas desenvolvidas para o ensino de teatro durante a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), causador da doença Covid-19, cuja origem foi associada ao contato de animais silvestres, possivelmente contaminados, com seres humanos na cidade de Wuhan, na China, no ano de 2019. O campo de abrangência da investigação foi a Escola Municipal Dr. Pompeu Sarmiento, localizada na cidade de Maceió, em Alagoas. Buscamos observar as dificuldades e os desafios relacionados ao ensino de teatro em ambiente virtual, especificamente no ano de 2020, a partir da experiência docente com as estudantes e os estudantes matriculados no Ensino Fundamental I.

Como se sabe, a partir de 17 de abril de 2020, a Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED) orientou o teletrabalho na Rede Pública Municipal de Ensino em todas as diretorias, coordenadorias e Unidades de Ensino da SEMED seguindo a portaria nº. 069/2020 Maceió/AL. A determinação foi parte das medidas preventivas à disseminação do novo coronavírus, durante o período de isolamento social, devido ao anúncio da pandemia. A medida de isolamento social da população durante o período da crise sanitária obedeceu: a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional da Organização Mundial da Saúde (OMS) de 30 de janeiro de 2020; a Instrução Normativa nº. 19 de 12 de março de 2020 da lavra do Secretário de Gestão e Desempenho de Pessoal; as recomendações expedidas pelo Ministério da Saúde em 13 de março de 2020; e as orientações do Decreto Presidencial nº. 10.282 de 20 de março de 2020 (SECRETARIA, 2020).

A portaria 069/2020 Maceió/AL considerou: os incisos I e IX, do art. 3º, da Lei Federal nº. 9.394/1996, que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Lei Federal nº. 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 07 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência pública de importância internacional; o Decreto Federal nº. 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei Federal nº. 9.394/1996; o Decreto Municipal nº. 8.864, de 06 de abril de 2020, que dispõe sobre a prorrogação das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus no âmbito do Município de Maceió, e dá outras providências; a Medida Provisória nº. 934/2020, que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência na saúde pública de que trata a Lei nº. 13.979, de 06 de fevereiro de 2020; a Portaria nº. 030, de 23 de janeiro de 2020, que dispõe sobre a organização do Ano Letivo 2020 da rede municipal de ensino de Maceió; a Nota Técnica nº. 03, de 18 de março de 2020, do Núcleo de Defesa da Educação do Ministério Público do Estado de Alagoas (CAOP); a Nota de Esclarecimento, de 18 de março de 2020, do Conselho Nacional de Educação; a Nota Pública - Uso de Educação a Distância (EAD), de 30 de março de 2020, da União Nacional dos Dirigentes



Municipais de Educação; a Nota Técnica, de 01 de abril de 2020, da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-AL) (SECRETARIA, 2020).

Dessa maneira, o ensino remoto se tornou parte integrante das políticas públicas, apresentando-se, de um lado, como uma alternativa significativa para os processos educacionais no contexto da pandemia e, de outro, evidenciando as dificuldades enfrentadas por professoras/professores e estudantes na continuidade das atividades escolares. Assim, o que verificamos é que a excepcionalidade do contexto pandêmico foi marcada por lacunas estabelecidas entre as exigências normativas e os recursos disponibilizados às comunidades escolares.

A ausência de suporte adequado por parte do estado na garantia de uma educação de qualidade resultou em um panorama de exclusão, agravando as desigualdades sociais, raciais e econômicas que marcam o sistema de ensino brasileiro, mas também deu origem a um conjunto de esforços profissionais que objetivavam asseverar a continuidade dos processos educacionais. Tais esforços nos levaram à seguinte questão: quais estratégias podem ser desenvolvidas para o ensino remoto de teatro que remontem a elaboração de práticas escolares antirracistas e promovam identificação étnica e acolhimento aos saberes dos educandos e das educandas? Este texto, portanto, resulta do esforço em responder, a partir de diálogos com as orientações normativas e da elaboração de propostas pedagógicas, a essa inquietação.

Propomos, especificamente, um relato das práticas pedagógicas desenvolvidas para o ensino de teatro durante a pandemia da doença Covid-19. Para tanto, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, baseada em dados bibliográficos, documentais e empíricos, elaborando um relato crítico-reflexivo por meio do qual pretendemos compartilhar as dificuldades, os desafios e as reverberações relacionadas ao ensino de teatro no ano de 2020.

2 Sobre violência e desigualdade no campo educacional

De imediato, salientamos que as orientações normativas e instrumentos legais não foram acompanhados de um suporte mínimo e necessário no que tange ao aparelhamento das professoras e dos professores, ao conhecimento das tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento de atividades de ensino e ao acesso à rede de internet. Ao longo dos meses e diante das demandas profissionais urgentes, profissionais da educação passaram a receber inúmeras formações pedagógicas sobre ensino remoto, ensino híbrido e sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação. Entretanto, contrariamente à realidade docente que teve a carga horária ocupada com excesso de conferências, formações continuadas, cursos, *webinários*, *lives* e reuniões pedagógicas, o corpo discente das escolas municipais de Maceió não teve nenhum tipo de instrumentalização para o uso dos recursos e dos suportes tecnológicos.



Além disso, vale sublinhar que a proveniência de todos os recursos para uso corrente dessa nova dimensão de trabalho era de caráter pessoal dos profissionais docentes. A portaria 069/2020 indicava que o servidor ou a servidora em teletrabalho deveria se manter disponível ao acesso via internet, telefone e demais mecanismos de comunicação, em seu domicílio funcional, durante a carga horária indicada em contrato de trabalho. Dessa forma, educadoras e educadores submeteram-se a um contexto de serviço composto por inúmeras obrigações, sem a devida disponibilização de recursos por parte do estado de Alagoas; assim como educandas e educandos que, conquanto dependessem diretamente de seus responsáveis ou do Estado, não receberam nenhum tipo de suporte tecnológico para executarem suas atividades educacionais na modalidade de ensino remoto.

Como resultado observamos, de um lado, uma sobrecarga de trabalho docente, porquanto educadoras e educadores passaram a conviver com a demanda de informatização de todos os serviços que envolvem a atividade pedagógica - a exemplo da elaboração e do envio dos relatórios e planejamentos mensais, através de endereço eletrônico, o que muitas vezes excedia a carga horária semanal de trabalho - e, de outro lado, identificamos um abandono dos processos de capacitação dos educandos, educandas e responsáveis para os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos no ambiente virtual.

Os representantes públicos realizaram promessas de que entregariam *tablets* e *chips* com internet para a comunidade escolar, além de assumirem um compromisso com a distribuição ininterrupta da merenda para os educandos e educandas. Mas, infelizmente, esses projetos não foram efetivados, o que levou a um recrudescimento da fome no panorama da comunidade escolar e a um profundo agravamento das questões vinculadas às desigualdades educacionais.

Por isso, se, em princípio, tentamos efetivar as aulas de teatro de forma síncrona e simultânea, logo percebemos que devido às múltiplas realidades encontradas dentre nossos educandos e educandas, não se fazia viável garantirmos a continuidade dessa proposta. Identificamos que as educandas e os educandos das séries iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Dr. Pompeu Sarmento, com faixa etária entre 6 e 11 anos de idade, além de sofrerem com as desigualdades sociais, eram em grande maioria dependentes dos responsáveis para acesso à internet e acompanhamento das atividades.

Nesta direção, pudemos observar que grande parte do corpo discente não possuía *notebook*, *desktop*, *tablet*, tampouco celular ou internet, fazendo uso na grande maioria das vezes dos aparelhos celulares dos pais, mães ou outros integrantes da família. O uso desses aparelhos, entretanto, encontrava-se dependente de situações que inviabilizavam as atividades remotas de forma síncrona. Em alguns casos, os responsáveis e proprietários dos aparelhos telefônicos precisavam trabalhar e portavam consigo os celulares, condicionando os educandos e educandas a realizarem suas tarefas somente no período noturno. Além disso, pudemos verificar a existência de famílias que possuíam apenas um aparelho celular com dados móveis, para o uso de dois a três estudantes matriculados na escola, e casos em que o acesso à internet era inexistente.



Dessa forma, a partir das primeiras reuniões pedagógicas com os responsáveis pelos estudantes e pelas estudantes, firmamos o compromisso de aplicarmos as atividades de ensino por meio de uma plataforma digital comum à grande maioria da população local: o *WhatsApp*. O desafio de ensinar teatro sem contato corporal-presencial subsistiu durante todo o processo pedagógico; entretanto, criamos estratégias possíveis de contato e aproximação multimídia. Com o objetivo de diminuir a dificuldade de acesso à internet, optamos por oferecer os conteúdos programáticos de forma assíncrona. Formamos grupos via plataforma *WhatsApp*, onde aulas gravadas passaram a ser postadas e acessadas por educandos e educandas assim como respondidas em momentos diversos do dia. De acordo com as listas de frequência e horários de ingresso, aproximadamente 35% do corpo discente respondia quase instantaneamente às atividades, 20% dos educandos e educandas entregavam as atividades no período noturno, 15% oscilavam em participação e 30% tinham ausência permanente na rede midiática.

Apesar desses esforços, percebemos que educandas e educandos oriundos de regiões periféricas, em grande maioria, pretos, provenientes de famílias monoparentais ou com indivíduos que precisavam trabalhar, sem condições de manter o isolamento domiciliar, apresentavam as maiores dificuldades no uso contínuo da plataforma digital de acesso à aula *online*, se encontrando, muitas vezes, às margens do processo educacional em relação a outras educandas e educandos com condições familiares mais favoráveis.

Esses educandos e educandas perderam o prazer de estudar e foram violentados de um modo destruidor pela ausência de suporte do Estado, sofreram uma violência de caráter colonial que inclusive tem dificultado percepções e reflexões sobre as desigualdades nos processos de ensino-aprendizagem e sobre os modos de funcionamentos racistas e classistas das instituições de ensino e da estrutura social. Aquilo que Veiga (2019) chama de “efeito diáspora”, a sensação de não ser integrado aos modos de produção de conhecimento, de não se perceber pertencente ao ambiente em que se vive e de não ser incluído nas dinâmicas sociais numa posição equânime com os demais membros da comunidade. Um efeito provocado por políticas contrárias à população preta ou indígena, periférica e pobre.

Por isso, com o escopo de garantir continuidade aos processos educacionais desses educandos e dessas educandas nos perguntamos sobre que tipos de estratégias poderiam ser desenvolvidas para o ensino remoto de teatro que fomentassem práticas escolares antirracistas e promovessem identificação étnica e acolhimento aos saberes deles e delas. Partimos da hipótese de que a contação de histórias pautada em narrativas afrodiáspóricas poderia se estabelecer como um recurso metodológico de ensino fundamentalmente significativo por provocar associações entre as realidades contadas e as realidades vividas, aproximando os educandos e as educandas de questões sensíveis vinculadas à existência do corpo negro, à desigualdade social e étnico-racial. Afinal, conforme Hartmann e Silva (2019), a prática da contação de histórias é bastante comum nas escolas brasileiras, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cuja ação performativa permite a emergência de novas poéticas nos processos educacionais.



Dessa maneira, optamos por utilizar a contação de história de base afrodiáspórica como ferramenta de ensino-aprendizagem. Elaboramos um projeto afro-referenciado com as turmas, intitulado “Dandarinha - Zumbizinho”, iniciado em 2020, o qual visava estimular o reconhecimento identitário dos educandos e educandas no percurso de narrações de histórias baseadas na tradição oral afro-alagoana. Além disso, iniciamos vídeo-contações da tradição o *Mané do Rosário*¹ e do *Maracatu Nação A Corte de Alagoas*², organizando dispositivos de aprendizagem sobre corporeidade e etnicidade onde educandos e educandas protagonizavam as histórias narradas e contadas por meio de encontros com mestres populares e pensadores orgânicos.

3 Projetos educacionais em pauta: “Dandarinha - Zumbizinho”

A atividade pedagógica intitulada “Dandarinha - Zumbizinho” procurou, no período da pandemia, estimular o senso de pertencimento, territorialidade e posicionamento racial das educandas e dos educandos. Além disso, no intuito de refletir sobre os valores de africanidade que perpassam a ancestralidade, a oralidade, a corporeidade, entre outros aspectos, dialogamos com Trindade (2010) cuja perspectiva teórica estabelece para a etapa da Educação Infantil processos de compreensão das representações de ascendência africana no Brasil como valores civilizatórios afro-brasileiros. De forma interseccional, experienciamos tais valores no ensino da cultura afro-alagoana aplicado ao teatro na educação. A respeito desses valores civilizatórios afro-brasileiros a educadora afirma:

Se estamos em constante devir, vir a ser, é fundamental a preservação da MEMÓRIA e o respeito a quem veio antes, a quem sobreviveu. É importante o respeito à ANCESTRALIDADE, também presente no mundo de territórios diversos (TERRITORIALIDADE). Territórios sagrados (RELIGIOSIDADE) porque lugares de memória, memória ancestral, memórias a serem preservadas como relíquias, memórias comuns, coletivas, tecidas e compartilhadas por processos de COOPERAÇÃO e COMUNITARISMO, por ORALIDADES, pela palavra, pelos corpos diversos, singulares e plurais (CORPOREIDADES), pela música (MUSICALIDADE) e, sobretudo, por que não, pelo prazer de viver — LUDICIDADE (Trindade, 2010, p.14).

1 Conforme Silva (2013), O Mané do Rosário é uma manifestação cultural autêntica de Poxim (Coruripe, Alagoas/Brasil). O folguedo, desde sua origem, é tradicionalmente celebrado nas ruas do povoado durante as festividades religiosas comemorativas ao padroeiro católico São José. Intimamente relacionada ao meio religioso, a manifestação teria surgido espontaneamente a partir do momento em que um homem, conhecido como Mané, realizou o pagamento de uma promessa. Ele teria saído de sua residência até a Igreja dançando com rosários pendurados no pescoço, o que explica a denominação “O Mané do Rosário.” Além desta, existem muitas outras histórias sobre a origem do folguedo popular.

2 Na monografia intitulada “A reinvenção do Maracatu em Alagoas no século XXI”, Lima (2011) explica por meio do depoimento de Pai Elias, responsável espiritual do *Maracatu A Corte de Airá* e rei do mesmo, como se deu o nascimento do *Maracatu Nação A Corte de Airá* em 2009. Esse fenômeno se deu com a permissão do seu orixá, que além de apontar o caminho, o abençoou para a realização de todos os procedimentos sagrados de fundação do grupo. Mais tarde, *A Corte de Airá* se transformaria no *Maracatu Nação A Corte de Alagoas*.



Dessa maneira, investimos em ações pedagógicas mediadas por valores civilizatórios afro-brasileiros objetivando fraturar as estruturas hierárquicas que tentam legitimar as opressões étnicas e invisibilidades historicamente incorporadas ao espaço educacional. Além disso, no plano teórico e político, nossas práticas pedagógicas encontravam-se alicerçadas no conceito da afrografia, que situa o corpo e o gesto como lugar de memória e na noção de oralitura. Essas categorias, fundamentadas por Leda Maria Martins (2003), circunscrevem às ideias de oralidade e corporeidade como possibilidades de performance.

A esses gestos, a essas inscrições e palimpsestos performáticos, grafados pela voz e pelo corpo, denominei oralitura, matizando na noção do termo a singular inscrição cultural que, como letra (littera) cliva a enunciação do sujeito e de sua coletividade, sublinhado ainda no termo seu valor de litura, rasura da linguagem, alteração significante, constitutiva da alteridade dos sujeitos, das culturas e de suas representações simbólicas (Martins, 2003, p. 77).

Podemos compreender que enquanto a afrografia se relaciona a um complexo de formas de expressões que inscrevem memória e cultura negra em atos de performance, uma grafia de histórias, narrativas e ancestralidades desde o corpo, o conceito de oralitura conjuga performances corpORAIS grafadas pela voz e pelo corpo inscritas nas pessoas, nas práticas sociais e nos rituais comunitários. Ambos conceitos transcendem a noção da escrita ocidental formalizada e preconizam a ideia de performance como lugar de fixação e compartilhamento de saberes.

Na atividade pedagógica, instauramos um espaço de aprendizagem cuja lógica se relacionasse com aspectos dessa ideia de performance. A proposta era estimular o protagonismo das crianças através de exercícios musicais, corporais, visuais e teatrais relacionados com dinâmicas e estéticas de ascendência africana. Deste modo, utilizamo-nos de oficinas para elaboração de instrumentos percussivos associados à cultura negra, com a colaboração de batuqueiros do *Maracatu Baque Alagoano*; realizamos exercícios de expressão corporal por meio de videoconferência buscando despertar relações entre corpo-espço e suscitando processos de reconhecimento das práticas negras em nossas corporeidades e territorialidades. Além disso, geramos oficinas para confecção de bonecas abayomis³, por meio de tecidos reciclados-retalhados, e operações teatrais com fantoches e com o teatro de sombra.

As crianças postaram os processos referentes à produção de instrumentos (tambor e ganzá); à elaboração das bonecas abayomis; à confecção dos fantoches e às contações de histórias a partir de suas vivências ou das suas tradições familiares nos grupos do *WhatsApp*. Essas atividades contaram com a participação dos familiares na confecção dos adereços e na encenação teatral afrocentrada, suscitando a criatividade e a construção de narrativas das educandas e dos educandos sobre temáticas relacionadas à identidade étnico-racial e às tradições familiares. Em nosso entendimento, a relação estabelecida entre as propostas pedagógicas antirracistas, inclusivas e participativas aplicadas ao

³ Abayomis são bonecas afrodiáspóricas feitas com pedaços de tecidos que remontam à produção artística elaborada pela maranhense e militante negra Lena Martins nos anos 1980.



teatro aproximou nossas práticas de ensino da filosofia do congolês Bunseki Fu-Kiau que organiza ideias sobre as performances africanas por meio de um princípio composto pela tríade batucar-cantar-dançar (Ligiéro, 2011). Essa tríade reflete a inseparabilidade das dimensões do corpo nas formas de preservação da memória, transmissão de conhecimentos, valorização das identidades e religiosidades negras.

[...] o cantar-dançar-batucar é a base de distintas celebrações, tanto nos rituais afro-brasileiros como também em festejos não religiosos, como é o caso do carnaval, em que escolas de sambas, afoxés e blocos de rua incendeiam as cidades, trazendo para o corpo do folião a síntese da performance africana que passou a ser sinônimo de festa brasileira (Ligiéro, 2011, p. 145).

4 ReverberAÇÕES das práticas

Indicamos, entretanto, que a despeito da condição exitosa das atividades que integram nosso relato crítico-reflexivo, passamos a nos deparar com dificuldades relacionadas à limitação dos aparelhos eletrônicos dos responsáveis pelos educandos e educandas, porquanto os celulares passaram a não comportar o volume de mídias e documentos que transitavam no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem escolar.

Assim, apesar das inúmeras tentativas de explicarmos que existem formas de manter imagens e vídeos salvos em espaço virtual ou que é possível limitar a visibilidade dos recursos midiáticos sem o necessário *download* de todos os itens compartilhados, alguns pais e mães exigiram que não mais solicitássemos atividades em formato de vídeo. Além da falta de espaço para armazenamento, alguns dos responsáveis alegaram falta de tempo para auxiliarem seus filhos e filhas nos trabalhos mais elaborados, solicitando que apenas compartilhássemos atividades que pudessem ser desenvolvidas por meio do caderno.

Diante do exposto, pudemos perceber que as tentativas de combater as desigualdades educacionais por meio de estratégias que promovam inclusão e participação compõem um panorama de estudos, proposições, trocas e diálogos incessantes com a comunidade escolar. O ensino de teatro no ambiente escolar, durante o período da pandemia, encontrou-se associado a inúmeras dificuldades, vinculadas à desigualdade socioeconômica e racial, à ausência ou precariedade de recursos técnicos para o desenvolvimento de atividades de ensino remoto, à inabilidade dos responsáveis para atuarem como coparticipes do processo pedagógico, à falta de investimento no aparelhamento e preparação técnica dos educandos, educandas e responsáveis para a implementação e desenvolvimento de práticas de ensino não presenciais, dentre outras.

Além disso, as práticas pedagógicas elaboradas para o ensino de teatro tiveram sua relevância constantemente desafiada, o que nos provocou a estabelecer diálogos ainda mais profundos e significativos com pais, mães, responsáveis e estudantes. De modo geral, a perspectiva do ensino



de artes como algo supérfluo fez com que os responsáveis se sentissem autorizados a intervir nos processos educacionais, ditando o que precisava ser feito, diferentemente do que ocorria em outros componentes curriculares de ensino.

Esse desafio não foi algo negativo sobretudo porque apontou para as possibilidades de percebermos o ensino de teatro como arte do encontro, da solidariedade e da cooperação cujas práticas escolares não se encontram restritas apenas às crianças e aos jovens. Percebemos como se faz necessário refletir sobre os impactos das práticas teatrais em toda a comunidade escolar e familiar porquanto as dinâmicas da aprendizagem antirracista, inclusiva e participativa por meio do ensino de teatro são capazes de aproximar as famílias das escolas através da valorização das culturas locais e das narrativas existenciais.

Outrossim, o ensino de teatro no contexto escolar, por meio de poéticas afrodiáspóricas, encontrou-se vinculado à celebração de práticas pedagógicas contra-hegemônicas e, por isso, as ações de ensino representaram uma aprendizagem fundamental para a promoção de novos entendimentos, estéticas, perspectivas, cosmopercepções que vêm sendo, historicamente, desarticuladas, desvalorizadas e perseguidas no Brasil.

5 Considerações finais

As práticas antirracistas aplicadas ao ensino de teatro ampliaram noções espaço-temporais, friccionaram interações entre realidade e ficção, vincularam agentes sociais e criaram uma poética particular: uma poética relacionada com as trajetórias, realidades e subjetividades etnicamente minorizadas. Por isso, acreditamos que o ensino de teatro desenvolvido por meio de práticas pedagógicas antirracistas é um ato de transgressão (hooks, 2017) capaz de gerar resistência para a crise de ordem ambiental, econômica, viral, étnico-racial, educacional, em suma, colonial-capitalista a qual estamos relacionados.

A pandemia causada pelo novo coronavírus expandiu e ampliou nossas possibilidades críticas com relação à crise estrutural instituída em nosso país e no mundo, levando-nos não apenas a refletir sobre quais seriam as possibilidades de efetiva participação do campo do ensino de teatro nesse ambiente de crise global, como também a criar abordagens críticas para temas relacionados à urgência do fortalecimento das identidades e culturas afro-alagoanas.

Nesse contexto, identificamos que o campo do ensino de teatro encontra-se em crise. Vivemos uma crise dentro da crise, dentro da crise, dentro da crise (Oliveira *et al.*, 2020; Oliveira, 2022). E, por isso, percebemos a importância das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de teatro se voltarem para pressupostos que se relacionem com as experiências de combate às opressões e com as dinâmicas de inclusão e transformação social. A crise viral nos apontou, de modo bastante acertado, que os desafios para os processos pedagógicos teatrais estão relacionados com os modos a partir dos



quais estabelecemos parcerias solidárias, práticas políticas engajadas e operações colaborativas que reduzam as desigualdades sistêmicas produzidas pelos condicionamentos coloniais e pela lógica de produção extrativista-predatória que não considera a importância da sustentabilidade global.

O cenário pós-pandêmico passou a solicitar a presença de profissionais da educação que ao operarem com pedagogias teatrais estejam conscientes de que, embora a crise do novo coronavírus esteja passando, a crise estruturada pelo esgotamento dos recursos naturais, pela crescente desigualdade econômica, pela ausência de responsabilização dos poderes que fomentam o genocídio das populações negras e indígenas no país, vai continuar. A crise sistêmica, portanto, perdurará. E reconhecemos que a valorização de narrativas, histórias e teatralidades pretas é um dos caminhos vinculados à possibilidade de encher o ensino de teatro de vida. Um caminho bastante significativo para que as pessoas deste país possam falar mais do que suas cicatrizes.



Referências

HARTMANN, Luciana; SILVA, Sonaly Torres. Pequenas resistências: contação de histórias, performance e protagonismo infantil na escola. *Urdimento* - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, [S. l.], v. 1, n. 34, p. 19-35, 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019019>. Acesso em: 25 mar. 2024.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LIGIÉRO, Zeca. Batucar-Cantar-Dançar: desenho das performances africanas no Brasil. In.: *Revista de Estudos de Literatura Aletria*, vol. 21, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/18430>. Acesso em: 25 mar. 2024.

LIMA, Carlos Eduardo Ávila Casado de. *A reinvenção do Maracatu em Alagoas no século XXI*. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais Monografia de Conclusão de Curso). Instituto de Ciências Sociais – ICS, . Universidade Federal de Alagoas, – UFAL. Maceió, 2011.

MARTINS, Leda Maria. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *Letras*, In.: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL/UFSM, n. 26, p. 63-77, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881/7308>. Acesso em: 25 mar. 2024.

OLIVEIRA, Victor Hugo Neves de. Políticas culturais antirracistas e crise pandêmica: Estratégias de fortalecimento das capacidades criativas de artistas pretos. *Cuadernos De Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, v. 17, n. (II), p. : 112–123. Disponível em: <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae17-1.pcap>. Acesso em: 20 out. 2024.

OLIVEIRA, Victor Hugo Neves de; CHAVES, Andreza Rodrigues; BARBOSA, Melquisedec Abrantes; SILVA, Flávia Paiva; SABINO, Lis Maria Souza. “Cada um no seu quadrado”: Processos artísticos em tempos de isolamento domiciliar. *Revista UFG*, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/66750> . Acesso em: 20 out. 2024.

SECRETARIA Municipal de Educação - (SEMED). Portaria nº 069, de 17 de abril de 2020. Maceió, -AlagoasL. Diário Oficial dos Municípios SIGPub - Sistema Gerenciador de Publicações Legais. Disponível em: <http://www.diariomunicipal.com.br/maceio/>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SILVA, Priscylla. Orgulho ou vergonha? O Mané do Rosário: manifestação do patrimônio cultural intangível de Poxim, Coruripe, AL, Brasil. *Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, v. 11, n. 2, p. 343-350, 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/27221204.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In.: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. (orgs.) *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

VEIGA, Lucas Motta. Descolonizando a psicologia: notas para uma psicologia preta. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 31, p. 244-248, set. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i_esp/29000. Acesso em: 20 mar. 2024.



Biografia acadêmica

Victor Hugo Neves de Oliveira - Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Professor do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil.
E-mail: dolive.victor@gmail.com

Ana Paula da Silva Santos - Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Mestra em Artes pelo PROFARTES na Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil
E-mail: paulaquintino8@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

Victor Hugo Neves de Oliveira e Ana Paula da Silva Santos

Contribuição de autoria (CRediT)

Escrita - original e revisão: Victor Hugo Neves de Oliveira e Ana Paula da Silva Santos

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**

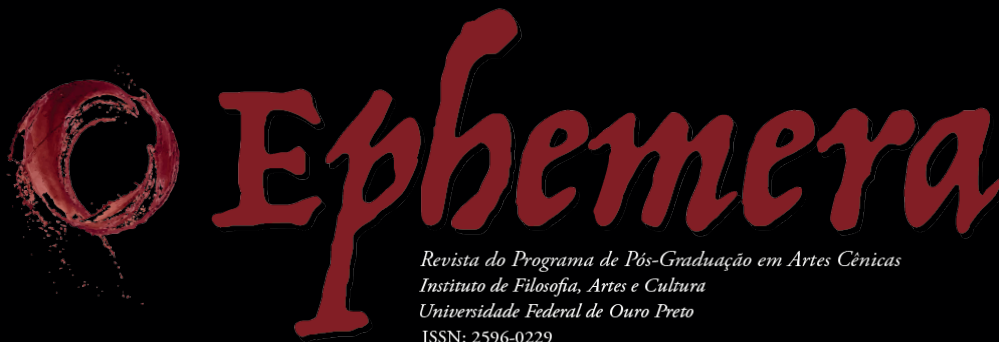
Avaliação Duplo-Cega

Editores responsáveis

Marcelo Rocco
André Magela

Histórico de avaliação

Data de submissão: 30 de março de 2024
Data de aprovação: 22 de outubro de 2024




**“ALLOW ME TO SPEAK, NOT MY SCARS”:
Anti-racist pedagogies and theater education in pandemic times**

“PERMITA QUE EU FALE, NÃO AS MINHAS CICATRIZES”:
pedagogias antirracistas e ensino de teatro em tempos de pandemia

Victor Hugo Neves de Oliveira

 <https://orcid.org/0000-0003-2622-1277>

Ana Paula da Silva Santos

 <https://orcid.org/0000-0002-7053-2876>

 doi.org/10.70446/ephemera.v7i13.7687

“Allow me to speak, not my scars”:

Anti-racist pedagogies and theater education in pandemic times

Abstract: This article is an account of pedagogical practices developed for theater teaching during the COVID-19 pandemic. This was qualitative study based on bibliographic and documentary data, which proposed the elaboration of a critical-reflective report that aimed to share the difficulties and challenges related to theater education in 2020.

Keywords: education; theater teaching; distance learning; pandemic; anti-racism.

“Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes”:

pedagogias antirracistas e ensino de teatro em tempos de pandemia

Resumo: Este artigo é um relato de práticas pedagógicas desenvolvidas para o ensino de teatro durante a pandemia da doença Covid-19. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo, baseada em dados bibliográficos e documentais, e propôs-se a elaboração de um relato crítico-reflexivo por meio do qual se compartilha as dificuldades e os desafios relacionados ao ensino de teatro no ano de 2020.

Palavras-chaves: educação; ensino de teatro; ensino remoto; pandemia; antirracismo.



1 Introduction

This article is a critical-reflective account of the pedagogical practices developed for theater education during the coronavirus (SARS-CoV-2) pandemic, which causes COVID-19 disease; its origin was associated with contact between possibly contaminated wild animals and humans in Wuhan, China, in 2019. The field of investigation was the Dr. Pompeu Sarmiento Municipal School, located in Maceió, Alagoas. We sought to observe the difficulties and challenges related to teaching theater in a virtual environment, specifically in 2020, based on teaching experience with students enrolled in Elementary School.

As we know, on April 17, 2020, the Municipal Department of Education of Maceió (SEMED) instructed the entire Municipal Public Education Network, including all SEMED boards, coordinators and Teaching Units to adopt remote work, following ordinance 069/2020 Maceió/AL. The determination was part of preventive social isolation measures against the spread of coronavirus due to the announcement of the pandemic. The measure of social isolation during the health crisis complied with: the Declaration of a Public Health Emergency of International Concern issued by the World Health Organization (WHO) on January 30, 2020; Normative Instruction no. 19 of March 12, 2020 of the Secretary of Personnel Management and Performance; recommendations issued by the Brazilian Ministry of Health on March 13, 2020 and guidelines of Presidential Decree no. 10,282 of March 20, 2020 (SECRETARIA, 2020).

Ordinance 069/2020 Maceió/AL considered: items I and IX, of art. 3, Federal Law no. 9,394/1996, which establishes the Laws of Guidelines and Bases of National Education; Federal Law no. 13,979, of February 6, 2020, published in the Official Gazette of the Union (DOU), on February 7, 2020, which establishes measures to address the public emergence of international importance; Federal Decree no. 9,057, of May 25, 2017, which regulates art. 80 of Federal Law no. 8,864, of April 6, 2020, which establishes extension of measures to address public health emergencies of international importance resulting from coronavirus within the scope of Maceió, and provides for other measures; Provisional Measure no. 934/2020, which establishes exceptional rules on the academic year of basic and higher education resulting from the measures to address the public health emergency situation considering Law no. 13,979, of February 6, 2020; Ordinance no. 030, of January 23, 2020, which establishes organization of the 2020 School Year of the municipal education network of Maceió; Technical Note no. 03, of March 18, 2020, of the Education Defense Center of the Public Prosecutor's Office of the State of Alagoas (CAOP); the Note of Clarification, of March 18, 2020, of the National Council of Education; the Public Note - Use of Distance Education (EAD), of March 30, 2020, from the National Union of Municipal Education Directors; the Technical Note, of April 1, 2020, from the Union of Municipal Education Directors (UNDIME-AL) (SECRETARIA, 2020).



Remote teaching thus became an integral part of public policies, working as, on the one hand, a significant alternative for educational processes in the context of the pandemic and, on the other, highlighting the difficulties faced by teachers and students to maintain school activities. Hence, what we found is that the exceptionality of the pandemic context was marked by gaps established between the normative requirements and the resources made available to school communities.

The lack of adequate support from the State in guaranteeing quality education resulted in exclusion, aggravating the social, racial and economic inequalities that mark the Brazilian education system, but also gave rise to a set of professional efforts aimed at ensuring the continuity of educational processes. Such efforts led us to the following question: what strategies can be developed for remote theater education that go back to the elaboration of anti-racist school practices and promote ethnic identification and acceptance of students' knowledge? Therefore, this article results from the effort to respond, based on dialogues with normative guidelines and the elaboration of pedagogical proposals, to this concern.

We propose, specifically, an account of the pedagogical practices developed for theater teaching during the COVID-19 pandemic. To this end, we carried out a qualitative investigation, based on bibliographic, documentary and empirical data, elaborating a critical-reflective report through which we intend to share the difficulties, challenges and reverberations related to theater education in the year 2020.

2 On violence and inequality in the educational field

Immediately, we emphasize that the normative guidelines and legal instruments were not accompanied by a minimum and necessary support regarding the equipping of teachers, knowledge of information and communication technologies for the development of teaching activities and access to the internet. Over the months, and faced with urgent professional demands, education professionals received numerous pedagogical training courses on remote teaching, hybrid teaching and use of information and communication technologies. However, contrary to the teaching reality that was then occupied by a workload with excess conferences, continuing education, courses, webinars, live streams and pedagogical meetings, the student body of schools in Maceió did not have any type of instrumentalization for the use of technological resources and supports.

In addition, it is worth emphasizing that all resources for the ongoing use of this new dimension of work were personal belongings of the teaching professionals. Ordinance 069/2020 indicated that public workers in under remote work should remain available for access via internet, telephone and other communication mechanisms, in their functional home, during



the workload indicated in the employment contract. Ergo, educators were subjected to services composed of numerous obligations, without being provided with the proper resources by the state of Alagoas; as well as students who, despite depending directly on their guardians or the State, did not receive any type of technological support to carry out their educational activities in remote teaching.

As a result, we observed, on the one hand, an overload of teaching work, as educators began to live with the demand for computerization of all services that involve pedagogical activity—such as preparation and sending of monthly reports and plans, through an electronic address, which often exceeded the weekly workload—and, on the other, we identified an abandonment of training processes of students and guardians for the teaching-learning processes developed in virtual environments.

Public representatives made promises that tablet computers and SIM cards with internet access would be delivered for the school community, in addition to making a commitment to the uninterrupted distribution of meals to students. Unfortunately, these projects did not come to fruition, which led to a resurgence of hunger in school communities and a profound worsening of issues linked to educational inequalities.

Therefore, if, at first, we tried to carry out theater classes synchronously and simultaneously, we soon realized that, due to multiple realities found among our students, it was not feasible to guarantee the continuity of this proposal. We understood that the students of the initial Elementary School grades at the Dr. Pompeu Sarmiento Municipal School, aged between 6 and 11 years old, in addition to suffering from social inequalities, were mostly dependent on their guardians for internet access and monitoring of activities.

We observed that a large part of the student body did not own laptops, desktop computers, tablet computers nor cell phones or internet access, using their fathers', mothers' or other family members' cell phones in the vast majority of cases. The use of these devices, however, was dependent on situations that made remote activities unfeasible synchronously. In some cases, the guardians and owners of telephone devices had to leave for work and took their cell phones with them, conditioning the students to perform their tasks only at night. In addition, we verified the existence of families that had only one cell phone with mobile data for the use of two to three students enrolled in the school, and cases in which access to the internet was non-existent.

Thus, from the first pedagogical meetings with the students' guardians, we made a commitment to apply teaching activities through a digital platform common to the vast majority of the local population: Whatsapp. The challenge of teaching theater without face-to-face contact persisted throughout the pedagogical process; however, we created possible strategies for contact and multimedia approximation. To reduce the difficulty of accessing the internet, we chose to offer the syllabus asynchronously. Group chats were created in WhatsApp, where recorded classes were posted and accessed by students, as well as answered at different times of the day. According to the



lists of attendance and admission times, approximately 35% of the student body responded almost instantly to the activities, 20% of the students delivered the activities at night, 15% fluctuated in participation and 30% had permanent absence in the network.

Despite these efforts, we realized that students from peripheral regions, the majority being Black, from single-parent families or with individuals who needed to work, unable to maintain home isolation, presented the greatest difficulties in the continuous use of the digital platform to access online classes, often finding themselves on the margins of the educational process compared to other students with more favorable family conditions.

These students lost the pleasure of studying and were violated in a destructive way by the lack of support from the State, suffering a colonial violence that has even hindered perceptions and reflections on inequalities in the teaching-learning processes and on the racist and classist functioning of educational institutions and social structures. What Veiga (2019) calls the "diaspora effect," the feeling of not being integrated into the modes of knowledge production, of not perceiving oneself as belonging to the environment in which one lives, and of not being included in social dynamics in a position equal to that of other community members. An effect caused by policies contrary to the Black or Indigenous, peripheral and poor populations.

Therefore, aiming to ensure continuity in the educational processes of these students, we asked ourselves what strategies could be developed for remote theater education that would foster anti-racist school practices and promote ethnic identification and acceptance of their knowledge. We started from the hypothesis that storytelling based on Afrodiasporic narratives could be established as a fundamentally significant methodological teaching resource by provoking associations between narrated and lived realities, bringing students closer to sensitive issues linked to the existence of Black bodies, social and ethnic-racial inequality. After all, according to Hartmann and Silva (2019), storytelling is a quite common practice in Brazilian schools, especially in Childhood Education and in the early years of Elementary School, whose performative action allows the emergence of new poetics in educational processes.

Therefore, we chose to use Afrodiasporic-based storytelling as a teaching-learning tool. We developed an Afro-referenced project with the classes, entitled "Dandarinha – Zumbizinho," launched in 2020, which aimed to stimulate identity recognition of students over the course of storytelling based on Afro-Alagoas oral tradition. In addition, we started video-telling of the tradition *Mané do Rosário*¹ and *Maracatu Nação A Corte de Alagoas*², organizing learning devices

1 According to Silva (2013), *Mané do Rosário* is an authentic cultural manifestation of Poxim (Coruripe, Alagoas/Brazil). The revelry, since its origin, has been traditionally celebrated in the streets of the village during the religious festivities commemorating the Catholic patron saint Saint Joseph. Closely related to the religious environment, the manifestation would have arisen spontaneously from the moment a man, known as *Mané*, fulfilled a vow. He would have left his residence and headed to the church dancing with rosaries hanging around his neck, which explains the name "*Mané do Rosário*." In addition, there are many other stories about the origin of the popular revelry.

2 In the monograph entitled "A reinvenção do Maracatu em Alagoas no século XXI," Lima (2011) explains through the testimony of Pai Elias, the spiritual responsible for the *Maracatu A Corte de Airá* and its king, as the birth of the



about corporeality and ethnicity where students played a leading role in the stories narrated and told through meetings with popular masters and organic thinkers.

3 Educational projects on the agenda: “Dandarinha – Zumbizinho”

The pedagogical activity entitled “Dandarinha – Zumbizinho” sought, during the pandemic, to stimulate the sense of belonging, territoriality and racial positioning of students. In addition, to reflect the values of Africanity that permeate ancestry, orality, corporeality, among other aspects, we dialogue with Trindade (2010), whose theoretical perspective establishes for the stage of Childhood Education processes of understanding representations of African ancestry in Brazil as Afro-Brazilian civilizational values. On an intersection, we experience such values in the teaching of Afro-Alagoas culture applied to theater in education. Regarding these Afro-Brazilian civilizing values, the educator states:

If we are in constant betterment, becoming, it is essential to preserve MEMORY and respect for those who came before, for those who survived. It is important to respect ANCESTRY, also present in the world of diverse territories (TERRITORIALITY). Sacred territories (RELIGIOSITY) because places of memory, ancestral memory, memories to be preserved as relics, common, collective memories, woven and shared by processes of COOPERATION and COMMUNITARIANISM, by ORALITIES, by the word, by diverse, singular and plural bodies (CORPOREITIES), by music (MUSICALITY) and, above all, why not, by the pleasure of living — RECREATION (Trindade, 2010, p.14).

Thus, we invest in pedagogical actions mediated by Afro-Brazilian civilizational values aiming to fracture the hierarchical structures that try to legitimize ethnic oppressions and invisibilities historically incorporated into the educational space. Moreover, on theoretical and political levels, our pedagogical practices were based on the concept of Afrography, which situates the body and gesture as a place of memory, and on the notion of *oralitura*. These categories, based on Leda Maria Martins (2003), circumscribe the ideas of orality and corporeality as possibilities of performance.

These gestures, these inscriptions and performative palimpsests, written by the voice and the body, I have called *oralitura*, nuanced in the notion of the term the singular cultural inscription that, as a letter (*littera*) cleaves the enunciation of the subject and its collectivity, also underlining in the term its value of *litura*, erasure of language, significant alteration, constitutive of the otherness of the subjects, of cultures and their symbolic representations (Martins, 2003, p. 77).

Maracatu Nação A Corte de Airá in 2009. This phenomenon took place with the permission of his orixá who, in addition to pointing the way, blessed him to carry out all the founding sacred procedures of the group. Later, the *Corte de Airá* would become the *Maracatu Nação A Corte de Alagoas*.



We can understand that while Afrography is related to a compound of forms of expression that inscribe Black memory and culture in acts of performance, a spelling of stories, narratives and ancestry from the body, the concept of *oralitura* combines bodily and oral [corpORAI] performances written by the voice and the body inscribed in people, social practices and community rituals. Both concepts transcend the notion of formalized Western writing and advocate the idea of performance as a place of fixation and sharing of knowledge.

In the pedagogical activity, we established a learning space whose logic was linked to aspects of this idea of performance. The proposal was to stimulate children's protagonism through musical, bodily, visual and theatrical exercises related to dynamics and aesthetics of African descent. Thus, we used workshops for the elaboration of percussive instruments associated with Black culture, with the collaboration of drummers from *Maracatu Baque Alagoano*; we carried out body expression exercises by videoconferencing, seeking to awaken relationships between body-space and raising recognition processes of Black practices in our corporalities and territorialities. We also generated workshops to make abayomi dolls³ using recycled-shredded fabrics, and theatrical operations with puppets and shadows theater.

The children posted the processes related to the production of instruments (drum and ganzá); the elaboration of abayomi dolls; the making of puppets and storytelling based on their experiences or family traditions in Whatsapp group chats. Family members participated in these activities, making props and in the Afrocentric theatrical staging, arousing creativity and the construction of narratives of students on themes related to ethnic-racial identity and family traditions. In our understanding, the relationship established between the anti-racist, inclusive and participatory pedagogical proposals applied to theater brought our teaching practices closer to the philosophy of the Congolese Bunseki Fu-Kiau, who organizes ideas about African performances through a principle composed of the drumming-singing-dancing triad (Ligiéro, 2011). This triad reflects the inseparability of dimensions of the body in the ways of preserving memory, transmitting knowledge, valuing Black identities and religiosities.

[...] Singing-dancing-drumming is the basis of different celebrations, both in Afro-Brazilian rituals and also in non-religious festivities, as is the case of Carnival, in which samba schools, afoxés and street blocks set the cities on fire, bringing to the body of the reveler the synthesis of African performance that has become synonymous with Brazilian celebration (Ligiéro, 2011, p. 145).

4 Reverbera(c)tion of practices

We note, however, that despite the success of the activities that are part of our critical-reflective report, we faced difficulties regarding the limitation of electronic devices of those responsible for the

3 Abayomis are Afrodiasporic dolls made with pieces of fabric that date back to the artistic production elaborated by Maranhão-native and Black activist Lena Martins in the 1980s.



students, since the cellphones struggled with the volume of media and documents that transited in the daily life of the teaching-learning process.

Thus, despite the numerous attempts to explain that there are ways to keep images and videos saved in virtual space or that it is possible to limit the visibility of media resources without downloading all items shared, some parents demanded that we no longer request activities in video format. In addition to the lack of storage space, some of the parents or guardians argued about the lack of time to help their children in more elaborate tasks, requesting that we only share activities that could be developed through writing in notebooks.

In view of the above, we understood that the attempts to combat educational inequalities through strategies that promote inclusion and participation make up a panorama of studies, propositions, exchanges and incessant dialogues with the school community. The teaching of theater in the school environment during the pandemic period was associated with numerous difficulties, linked to socioeconomic and racial inequality, the absence or precariousness of technical resources for the development of remote teaching activities, the inability of those responsible to act as co-participants in the pedagogical process, the lack of investment in equipment and technical preparation of students and guardians for the implementation and development of remote teaching practices, among others.

Moreover, the pedagogical practices developed for theater education had their relevance constantly challenged, which provoked us to establish even deeper and more meaningful dialogues with fathers, mothers, guardians and students. In general, the perspective of teaching arts as something superfluous made those responsible feel authorized to intervene in educational processes, dictating what needed to be done, unlike what occurred in other curricular components.

This challenge was not something negative, especially because it pointed to the possibilities of perceiving the teaching of theater as an art of encounter, solidarity and cooperation, whose school practices are not restricted only to children and young people. We realize how necessary it is to reflect on the impacts of theatrical practices across the school and family community because the dynamics of anti-racist, inclusive and participatory learning through theater education can bring families closer to schools by the appreciation of local cultures and existential narratives.

Furthermore, the teaching of theater in the school context, through Afro-diasporic poetics, was linked to the celebration of counter-hegemonic pedagogical practices and, therefore, the teaching actions represented a fundamental learning for the promotion of new understandings, aesthetics, perspectives and cosmoperceptions that have historically been disarticulated, devalued and persecuted in Brazil.



5 Final considerations

The anti-racist practices applied to theater education expanded spatio-temporal notions, frictioned interactions between reality and fiction, linked social agents and created a particular poetics: a poetics related to ethnically minoritized trajectories, realities and subjectivities. Therefore, we believe that the teaching of theater developed through anti-racist pedagogical practices is an act of transgression (hooks, 2017) capable of generating resistance to the environmental, economic, viral, ethnic-racial, educational, in short, colonial-capitalist crisis to which we are related.

The pandemic caused by the coronavirus has expanded and amplified our critical possibilities regarding the structural crisis instituted in our country and in the world, leading us not only to reflect on what would be the possibilities of effective participation of the theater education field in this environment of global crisis, but also to create critical approaches to themes related to the urgency of strengthening Afro-Alagoas identities and cultures.

In this context, we identified that the theater education field is in crisis. We live in a crisis within the crisis, within the crisis, within the crisis (Oliveira *et al.*, 2020; Oliveira, 2022). And, therefore, we realize the importance of pedagogical practices related to theater teaching to turn to assumptions that are related to the experiences of combating oppression and to the dynamics of inclusion and social transformation. The viral crisis has quite rightly pointed out to us that the challenges for pedagogical processes with theater are related to the ways in which we establish solidary partnerships, engaged political practices, and collaborative operations that reduce the systemic inequalities produced by colonial conditioning and the logic of extractive-predatory production that disregard the importance of global sustainability.

The post-pandemic scenario has started to demand the presence of education professionals who, when operating with theatrical pedagogies, are aware that, although the coronavirus crisis is passing, the crisis structured by the depletion of natural resources, by growing economic inequality, by the absence of accountability of the powers that foment the genocide of Black and Indigenous populations in Brazil, will continue. The systemic crisis, therefore, will last. And we recognize that valuing Black narratives, stories and theatricalities is one of the paths linked to the possibility of filling theater education with life. A very significant way for the people of this country to be able to speak louder than their scars.



References

- HARTMANN, Luciana; SILVA, Sonaly Torres. Pequenas resistências: contação de histórias, performance e protagonismo infantil na escola. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, [S. l.], v. 1, n. 34, p. 19-35, 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019019>. Acesso em: 25 mar. 2024.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- LIGIÉRO, Zeca. Batucar-Cantar-Dançar: desenho das performances africanas no Brasil. In.: *Revista de Estudos de Literatura Aletria*, vol. 21, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/18430>. Acesso em: 25 mar. 2024.
- LIMA, Carlos Eduardo Ávila Casado de. *A reinvenção do Maracatu em Alagoas no século XXI*. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais Monografia de Conclusão de Curso). Instituto de Ciências Sociais – ICS, . Universidade Federal de Alagoas, – UFAL. Maceió, 2011.
- MARTINS, Leda Maria. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *Letras*, In.: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL/UFSM, n. 26, p. 63-77, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881/7308>. Acesso em: 25 mar. 2024.
- OLIVEIRA, Victor Hugo Neves de. Políticas culturais antirracistas e crise pandêmica: Estratégias de fortalecimento das capacidades criativas de artistas pretos. *Cuadernos De Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, v. 17, n. (II), p. : 112–123. Disponível em: <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae17-1.pcap>. Acesso em: 20 out. 2024.
- OLIVEIRA, Victor Hugo Neves de; CHAVES, Andreza Rodrigues; BARBOSA, Melquisedec Abrantes; SILVA, Flávia Paiva; SABINO, Lis Maria Souza. “Cada um no seu quadrado”: Processos artísticos em tempos de isolamento domiciliar. *Revista UFG*, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/66750> . Acesso em: 20 out. 2024.
- SECRETARIA Municipal de Educação - (SEMED). Portaria nº 069, de 17 de abril de 2020. Maceió, -AlagoasL. Diário Oficial dos Municípios SIGPub - Sistema Gerenciador de Publicações Legais. Disponível em: <http://www.diariomunicipal.com.br/maceio/>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- SILVA, Priscylla. Orgulho ou vergonha? O Mané do Rosário: manifestação do patrimônio cultural intangível de Poxim, Coruripe, AL, Brasil. *Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, v. 11, n. 2, p. 343-350, 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/27221204.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.
- TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In.: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. (orgs.) *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.
- VEIGA, Lucas Motta. Descolonizando a psicologia: notas para uma psicologia preta. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 31, p. 244-248, set. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i_esp/29000. Acesso em: 20 mar. 2024.



Academic biography

Victor Hugo Neves de Oliveira - Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Professor at the Department of Performing Arts at Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brazil.

E-mail: dolive.victor@gmail.com

Ana Paula da Silva Santos - Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Master's degree in Arts at the PROFARTES at Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brazil.

E-mail: paulaquintino8@gmail.com

Funding

Not applicable

Ethics Committee Approval

Not applicable

Competing interests

No declared conflict of interest

Research Context

No declared research context

Copyright

Victor Hugo Neves de Oliveira and Ana Paula da Silva Santos

Copyright of the translation

Ana Carolina Brazão and João Anacleto

Contribution of authorship (CRediT)

Writing - original draft and review: Victor Hugo Neves de Oliveira and Ana Paula da Silva Santos

License

This is a paper distributed in Open Access under the terms of the License Creative Commons Attribution 4. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt-br>

**Evaluation Method**

Double-Blind Peer Review

Editors

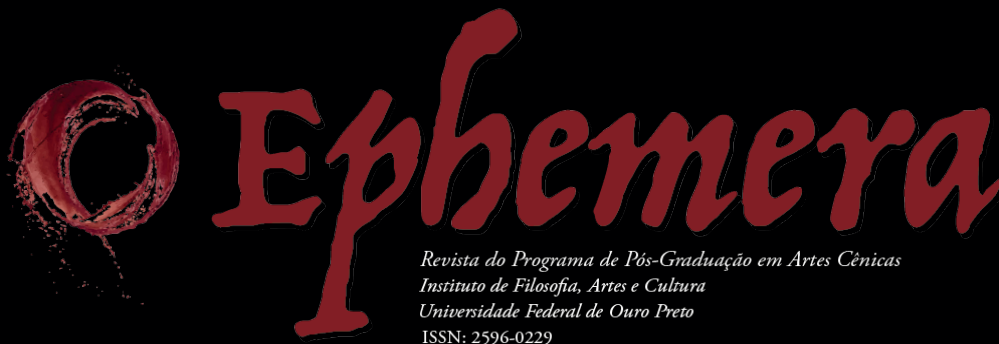
Marcelo Rocco

André Magela

Peer Review History

Submission date: 30 March 2024


Approval date: 22 October 2024




**VELHAS EXPECTATIVAS, NOVOS DESAFIOS:
a crise da autoridade docente no campo formativo teatral**

OLD EXPECTATIONS, NEW CHALLENGES:
the crisis of teaching authority in the theatrical training field

Martha Dias da Cruz Leite

 <https://orcid.org/0000-0003-0144-3228>

 doi.org/10.70446/ephemera.v7i13.7325

**Velhas expectativas, novos desafios:
a crise da autoridade docente no campo formativo teatral**

Resumo: O artigo reflete sobre os impactos da crise da autoridade no campo formativo teatral, fazendo uso das teorizações de Hannah Arendt sobre o fenômeno da autoridade e seus estudos sobre a modernidade. Após mais de cinquenta anos desde as considerações da filósofa sobre a crise da autoridade no campo educacional, acontecimentos contemporâneos, como a ampliação do acesso à informação por meio dos canais digitais e a valorização da diversidade de perspectivas, promovida pelas pautas identitárias, acrescentam novas e importantes camadas de complexidade a esse debate. O campo formativo teatral, por sua vez, não está imune aos efeitos dessa crise política mais ampla, uma vez que ela permeia todas as esferas da vida humana. Embora não tenha a pretensão de ofertar respostas ou soluções imediatas para os múltiplos desafios que acometem o cotidiano docente, o artigo contextualiza alguma das encruzilhadas às quais o campo pedagógico está submetido, especialmente no que diz respeito à formação de nível superior. Diante da conjuntura que se irrompe, o texto recorre ao diálogo com a filosofia da educação na compreensão da experiência pedagógica teatral, argumentando em prol da adoção de uma postura crítica em relação a crenças e pressupostos por vezes considerados intocáveis na pedagogia do teatro, e da importância de reavaliar a manutenção de expectativas recorrentes impostas à prática pedagógica teatral.

Palavras-chave: pedagogia teatral; autoridade docente; crise da autoridade; Hannah Arendt.

**Old expectations, new challenges:
the crisis of teaching authority in the theatrical training field**

Abstract: The article reflects on the impacts of the crisis of authority in the theatrical training field, using Hannah Arendt's theorizations on the phenomenon of authority and her studies on modernity. After more than fifty years since the philosopher's considerations on the crisis of authority in the educational field, contemporary events, such as the expansion of access to information through digital channels and the appreciation of the diversity of perspectives promoted by identity agendas, add new and important layers of complexity to this debate. The theatrical training field, in turn, is not immune to the effects of this wider political crisis, since it permeates all spheres of human life. Although this article does not claim to offer immediate answers or solutions to the multiple challenges that affect the daily life of teachers, it does contextualize some of the crossroads to which the pedagogical field is subjected, especially with regard to higher education. Faced with the situation that has arisen, the text resorts to dialogue with the philosophy of education to understand the theatrical pedagogical experience, arguing in favor of adopting a critical stance in relation to beliefs and assumptions that are sometimes considered untouchable in theater pedagogy, and the importance of re-evaluating the maintenance of recurring expectations imposed on theatrical pedagogical practice.

Keywords: theater pedagogy; teaching authority; crisis of modernity; Hannah Arendt.



1 Introdução: autoridade, educação e modernidade democrática

Não existe modernização ou democratização, portanto, sem crise do poder, mas também não existe modernização sem, mais radicalmente ainda, crise da autoridade, mesmo quando é muito forte a tentação de voltar a dar aos poderes, fragilizados pela própria lógica da democracia, essa dimensão de autoridade que os tinha outrora encorpado (Renaut, 2004, p. 61).

Alain Renaut, em sua obra intitulada “O Fim da Autoridade” (2004), explora como nossa consciência contemporânea é influenciada por convicções sedimentadas, derivadas das grandes descobertas científicas da modernidade. Ele argumenta que essas convicções atuam como pressupostos *a priori* pelos quais interpretamos o mundo, sugerindo que nosso conhecimento futuro seguirá princípios e regras estabelecidos anteriormente como válidos para o conjunto de conhecimentos já adquiridos. Tais convicções formariam, assim, uma espécie de *pré-compreensão* inegociável que orienta nossa relação com o mundo e influencia o que ainda precisamos conhecer.

De acordo com o filósofo, essa *pré-compreensão* direcionaria não apenas a busca por novos conhecimentos relacionados ao mundo natural, mas também nossa relação com os valores, moldando o que ele chama de *a priori da modernidade democrática*. Renaut vincula a gestão dessas convicções – “[...] as grandes criações axiológicas e normativas saídas da razão moderna” (Renaut, 2004, p. 24) – ao surgimento das sociedades democráticas, desenvolvidas coletivamente desde o Renascimento:

Um mundo do qual caberá à filosofia das Luzes e às revoluções políticas do século XVIII explicitar as consequências libertando novos valores de ordem moral, jurídica ou política. Inscritos desde logo no mais profundo das nossas consciências, esses valores da modernidade constituem, também eles e à sua maneira, como que apriorismos através dos quais abordamos o mundo dos seres humanos e das relações inter-humanas (Renaut, 2004, p. 25).

Nesse diapasão, a ideia de tratar todos os semelhantes como iguais seria um *a priori* que rege a nossa *pré-compreensão* do mundo humano. E isso permanece verdadeiro mesmo diante de hierarquias sociais, profissionais e funcionais, uma vez que, ainda que elas existam, seria amplamente rejeitada pelo senso comum, por exemplo, a defesa do sistema de castas. Renaut discute esse conceito na perspectiva de um filósofo branco e europeu, e pontuar esse marcador importa ao considerar realidades como a brasileira, que, como observou Paulo Freire, “[...] nasceu e cresceu dentro de condições negativas à experiência democrática” (2011, p. 90). Essa consciência é crucial para entender o desafio enfrentado pelo projeto constitucional brasileiro, lançado em meio a uma história de inexperiência democrática e marcado pela violência e exclusão, como bem coloca Guilherme Perez Cabral:

É sobre o chão do profundo desrespeito aos direitos humanos e da histórica inexperiência da democracia, legado do passado autoritário e enraizado no pano de fundo das relações sociais, que se edifica o projeto constitucional brasileiro de 1988.



No horizonte da experiência jurídica da modernidade, institui o Estado Democrático de Direito, alicerçado em consistente sistema de direitos. [...] Temos exigido pouco para nos adjetivarmos “democráticos”: bastam algumas liberdades formais, partidos sem representatividade, eleições periódicas, o exercício isolado do voto, a escolha entre opções que o cidadão não formulou. A democracia brasileira permanece sobrecarregada pelo ingente desafio de sua consolidação (Cabral, 2016, p. 874-875).

Embora a teoria de Renaut não se adeque completamente à análise das relações humanas sob o prisma de países colonizados e marcados por estruturas racistas e patriarcais fortemente operantes, suas observações estão alinhadas com a aspiração pela igualdade presente na legislação brasileira, ainda que tais pretensões nem sempre se concretizem na prática como teorizado. E isso revela uma tentativa de corresponder, ao menos no plano discursivo, aos valores humanistas derivados da filosofia iluminista amplamente reconhecidos e divulgados na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ORGANIZAÇÃO [...], 1948). Assim, os princípios e valores morais do Iluminismo estão profundamente arraigados no discurso ocidental desde o surgimento da modernidade, e não encontram muita resistência para serem amplamente aceitos como régua geral para as mais diversas áreas da vida humana. Imersos nesses imperativos humanistas, raramente sentimos a necessidade de debatê-los ou questionar as boas intenções de quem os utiliza como justificativa para os mais variados projetos e ações. E, dessa forma, eles terminam direcionando, em diferentes graus, as nossas atitudes e pensamentos em cada momento, relação ou esfera de nossa vida¹:

Assim essas convicções saídas das grandes criações normativas da modernidade transformam, etapa a etapa, sector a sector, tão lógica como profundamente a nossa relação com o outro na cidade, nas instituições, no trabalho ou, como se diz doravante, na empresa, mais recentemente o casal. Ao ponto mesmo de chegar, hoje em dia, a prosseguir a sua trajectória na família e na escola, em que a relação com a infância se inscreve doravante, também ela, no pano de fundo desse reconhecimento e da liberdade e da igualdade de todos os seres humanos (Renaut, 2004, p. 26).

No campo educacional, os efeitos do enraizamento em nossa consciência do *a priori da modernidade democrática* podem ser visivelmente observados na medida em que, de uma maneira geral, “[...] o alegado norte humanista [é] tomado como justificativa autolegitimadora da ação escolar [...]” (Aquino, 2020, p. 194), se configurando como lugar-comum sob o qual se assenta o campo pedagógico contemporâneo. Seus ecos podem se apresentar por meio de expressões amplamente utilizadas que dominam o vocabulário dos documentos educacionais: liberdade do aluno, democracia escolar, emancipação, autonomia do aluno, entre outros. Como educar de forma

1 Aqui caberia destacar o notável enfraquecimento da adesão aos valores humanistas fundamentais e da defesa das garantias e liberdades estabelecidas no DUDH nos últimos anos. Seja no âmbito político maior, por meio de políticas públicas e atos governamentais que parecem pensados absolutamente fora desse conjunto de valores, como os horrores praticados pelo presidente Jair Bolsonaro na gestão da pandemia COVID-19 e os campos de detenção de imigrantes da era Trump; seja no âmbito da micropolítica cotidiana, refletida em comentários nas redes sociais que demonstram um claro despreço pelos direitos humanos. Esse cenário revela não apenas que os direitos e liberdades fundamentais previstos pelo DUDH nunca foram de fato implementados em diversos países, especialmente em relação aos povos não brancos e às nações economicamente desfavorecidas. Mesmo em espaços onde a consolidação desses valores era considerada certa e irreversível, essa base de princípios parece estar fortemente ameaçada e desacreditada na atualidade.



compatível com as exigências da modernidade é a pergunta de fundo que norteia inúmeros discursos pedagógicos, abrangendo desde os pensamentos de Rousseau até os que ganharam destaque a partir do século XX, representados por figuras como Alexander S. Neill, Carl Rogers, Ivan Illich, John Dewey e Paulo Freire. Ao final, o que se deseja entender é como reconhecer a similitude do *outro-aluno* e educar em consonância com os princípios de igualdade e liberdade preconizados pelo pensamento humanista. Desafio que se torna ainda mais complexo diante de relações marcadas por assimetrias intrínsecas e intransponíveis, como nas relações entre pais e filhos e nas interações entre professores e alunos.

No Brasil, essa intenção se evidencia em movimentos como o *escolanovismo*, que teve seu surgimento no país na década de 1920 e continua a reverberar no cenário educacional nacional, uma vez que o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* se estabeleceu como uma espécie de base política sobre a qual se alicerça a educação brasileira até os dias atuais. Os princípios *escolanovistas* influenciaram a redação de importantes documentos legais que regem atualmente a educação no país, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e até mesmo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento frequentemente apontado como sendo regido por uma lógica mercadológica associada a interesses empresariais.

A presença maciça de valores liberais e democratizantes na legislação educacional brasileira leva a uma convergência de objetivos e metas em projetos educacionais dos mais diversos, e muitas vezes com enormes divergências teóricas e programáticas entre si. José Sérgio Fonseca de Carvalho aponta ser surpreendente como num campo permeado por tantas controvérsias teóricas e práticas como o da educação há a “[...] aceitação generalizada dos ideais de promoção e cultivo da liberdade como objetivos centrais da formação escolar” (Carvalho, 2017, p. 78). Segundo ele, essa aceitação derivaria, ao menos em parte, da adesão aos valores da modernidade e aos princípios de igualdade em todas as dimensões da vida pessoal e social.

À medida que pais e educadores são animados pelas mesmas faíscas que alumiam a consciência democrática, a educação moderna se encontrou diante de uma encruzilhada: como inserir as crianças nos valores de liberdade e igualdade, na medida em que elas estão imersas em relações familiares estruturadas segundo a hierarquia natural entre pais e filhos? No campo escolar, diante da insuperável assimetria que se impõe entre docentes e discentes, em virtude da natureza das responsabilidades assumidas na relação pedagógica, educadores se empenham em compreender como estruturar essa relação de maneira a não soar incompatível com a igualdade constituinte da consciência democrática. Defronte a esse cenário, são duas as reações mais comuns: clamar pelo retorno de uma tradição e autoridade perdidas ou desconfiar e até mesmo rejeitar todas as formas de hierarquia e autoridade, configurando um movimento pendular produtor de um debate interminável (Aquino, 2007), calcado mais na controvérsia permanente do que na produção de possibilidades empíricas efetivas para o campo educacional.



No campo da Arte não poderia ser diferente, uma vez que os valores da modernidade democrática são estruturantes do modo de vida ocidental em cada uma de suas dimensões. E seus efeitos podem ser notados especialmente nos objetivos frequentemente aferidos para o ensino da arte em diferentes abordagens teóricas e projetos artístico-pedagógicos. Nos documentos oficiais, nas legislações e nas publicações acadêmicas das artes cênicas, o teatro é frequentemente visto como uma ferramenta promissora na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, conforme prescrito por inúmeras teorias artístico-pedagógicas. Embora variadas, essas teorias compartilham a busca por dimensões emancipatórias formadoras do cidadão crítico e autônomo do futuro. Um exemplo disso pode ser encontrado no início do livro “Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo” (Desgranges, 2006), uma das publicações brasileiras mais populares da pedagogia do teatro. Nas palavras da pesquisadora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo:

Se considerarmos a escola como **o coração do projeto democrático**, o enfrentamento dessa lacuna é mais do que nunca oportuno e, ainda mais do que isso, urgente. Nesse sentido, o livro que o leitor tem em mãos se revela, sem dúvida, como um precioso mapeamento crítico, talvez um norteador de opções diante dos impasses aos quais a escola inevitavelmente nos conduz. As páginas que se seguem desvelam processos de apropriação do teatro que trazem em seu cerne uma **nítida dimensão emancipatória** (Pupo, 2006, p. 16, grifo nosso).

Gilberto Icle (2009, p. 2) analisa as condições de emergência da *Pedagogia Teatral* e observa a crença generalizada de que “[...] ensinar teatro, ensina a ser cidadão [...]”. Ele identifica o que seria a passagem da *Pedagogia do Ator*, que visava à melhoria da eficiência da atuação teatral no século XX, para a *Pedagogia Teatral*, em vista da urgência de processos sociais de humanização dos sujeitos nas vidas contemporâneas:

Um enunciado que se faz perceber no discurso contemporâneo da Pedagogia Teatral é a crença, de muitos modos dita, praticada, falada, escrita, e, por vezes, contradita, de que a situação pedagógica, antes que o espetáculo, é o *locus* privilegiado para a mudança, para a transformação do humano e para a sua própria constituição. É a situação pedagógica, ela mesma, protagonista de uma ruptura com a tradição catártica do teatro. Agora não é mais preciso ver teatro para viver em si e expurgar de si os males, mas deve-se praticar teatro para melhor viver. [...] No mundo contemporâneo, na mídia, na escola, na igreja, nos movimentos sociais, é preciso aprender teatro para melhor viver, para melhor alcançar uma consciência de si (Icle, 2009, p. 4).

Desde a Grécia Antiga, pensadores como Platão e Aristóteles já investigavam as implicações do ato de fazer e assistir teatro. Por esse motivo, a interligação entre teatro e educação é considerada atemporal por Pupo (2015), uma vez que a sua origem remonta à própria origem do teatro. Além disso, mesmo a introdução do teatro no Brasil teria seguido diretrizes pedagógicas na catequização dos indígenas pelos colonizadores. De modo que, a compreensão de que o teatro pode desempenhar um papel relevante na formação do indivíduo não é exclusiva da nossa época e o que tem variado ao longo da história são as concepções e os valores subjacentes a essa união entre arte e pedagogia (Pupo, 2015).



Sob o norte iluminista, essa tendência ao pedagógico intrínseca ao fazer teatral ganha contornos particulares, se manifestando por meio da aplicação de valores humanistas na pedagogia do teatro. Assim, a mais nobre e principal justificativa para o fazer teatral passa a ser a sua presumida capacidade formativa do futuro sujeito-cidadão emancipado, livre e autônomo. Nessas bases, os sentidos atribuídos à noção de autoridade são profundamente influenciados pelos valores subjacentes a esse modo específico de pensar. Condição produtora de discursos que, por incorporarem a ideia de liberdade e igualdade como valor maior a ser cultivado na integralidade de nossas interações, por vezes, terminam levantando suspeitas injustificadas sobre a inevitável assimetria presente nas relações pedagógicas.

A partir da modernidade, a tensão entre o antigo e o novo se instala e os desejos de renovação das relações de poderes, aliados à sensação de ausência de sentido nas respostas da tradição (Arendt, 2014), abalam profundamente as relações humanas e, sem poder ser diferente, as relações de autoridade. Afinal, a perda da autoridade seria “[...] o preço a pagar pelas sociedades que atravessam essa dinâmica irresistível da igualdade” (Renaut, 2004, p. 61)? Eis a questão.

2 A crise da autoridade docente na contemporaneidade: novas dimensões das velhas incertezas

Autoridade é um assunto complexo, e diferentes perspectivas e discursos refletem essa complexidade ao evidenciarem o caráter essencialmente polêmico de alegações e perspectivas que se chocam, conflitam ou mesmo se opõem em franca contradição (Carvalho, 2017). Teórica atenta a essa problemática, Hannah Arendt faz questão de distinguir a *autoridade* de experiências políticas distintas como *força*, *poder* e *violência* (Arendt, 2017). Ela observa que tanto a perspectiva liberal quanto a conservadora equiparam violência à autoridade, tratando a autoridade apenas como aquilo que faz as pessoas obedecerem (Arendt, 2014).

A reflexão proposta por Hannah Arendt, contudo, não visa uma definição para a autoridade em geral, mas sim, traçar linhas distintas e não arbitrárias a partir do que a autoridade representou ao longo de um extenso período no mundo ocidental, reconsiderando as fontes de sua força e significação. Na perspectiva da filósofa, o conceito de autoridade teria se estruturado, para nós ocidentais, sobre uma experiência política real romana. Dessa forma, retoma a noção de *auctoritas*², posto que foram os romanos a incorporar a autoridade na tradição política do Ocidente. Desse modo, Arendt argumenta que as confusões em torno do termo derivariam do fato de a autoridade ter desaparecido no mundo moderno, uma vez que não podemos mais recorrer a experiências

² *Auctoritas* deriva do verbo *augere*, que significa aumentar. No caso dos romanos, o objeto a ser aumentado era a fundação de Roma. Nesse contexto, os dotados de autoridade seriam os anciãos, o Senado, os descendentes dos fundadores da cidade e responsáveis por transmitir, geração após geração, o legado dos antepassados, ou seja, a tradição: “A autoridade, em contraposição ao poder (*potestas*), tinha suas raízes no passado, mas esse passado não era menos presente na vida real da cidade que o poder e a força dos vivos” (Arendt, 2014, p. 164).



políticas autênticas e incontestes de autoridade comuns a todos. Tal conjuntura teria tornado o entendimento do termo nublado e conferido abertura a usos da palavra com os mais distintos sentidos e significados (Arendt, 2014).

A complexidade em torno do conceito ganha degraus adicionais especialmente quando se trata de sua interpretação no contexto educacional. Para Arendt, a crise que acomete a educação seria justamente resultado da extensão da crise da autoridade em geral para áreas pré-políticas, aferindo a ela o *status* de problema político de primeira grandeza:

Essa crise [da autoridade], manifesta desde o começo do século, é política em sua origem e natureza. [...] O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural [...]. Devido a seu caráter simples e elementar, essa forma de autoridade serviu, através de toda a história do pensamento político, como modelo para uma grande variedade de formas autoritárias de governo, de modo que o fato de mesmo essa autoridade pré-política, que governava as relações entre adultos e crianças e entre mestres e alunos, não ser mais segura significa que todas as antigas e reputadas metáforas e modelos para relações autoritárias perderam sua plausibilidade. Tanto prática como teoricamente, não estamos mais em posição de saber o que a autoridade realmente é (Arendt, 2014, p. 128).

Desse modo, não existe um consenso claro sobre o que significa autoridade, e os sentidos e intenções quando no emprego da palavra podem se assemelhar ou variar por completo, não raramente dando aberturas a interpretações que equiparam autoridade com fenômenos coercitivos sem qualquer relação com a sua natureza. Segundo Arendt (2014; 2017) a *autoridade* se distingue de *força*, *poder* e *violência* por estar fundamentada na **confiança**, no **respeito** e na exigência de **reconhecimento imediato e incondicional**. Ela se estabelece dentro da hierarquia e implica uma “[...] obediência na qual os homens retêm a sua liberdade [...]” (Arendt, 2014, p. 144). Nessas bases, a fonte da autoridade não reside no poder que uma pessoa ou cargo detém, nem na capacidade de usar a força ou violência para impor obediência, mas sim em uma:

[...] força externa e superior a seu próprio poder; é sempre dessa fonte, dessa força externa que transcendeu a esfera política, que as autoridades derivam sua “autoridade” – isto é, sua legitimidade – e em relação à qual seu poder pode ser confirmado (Arendt, 2014, p. 134).

Uma vez que na contemporaneidade as formas tradicionais de autoridade têm caído em descrédito, educar em um mundo não mais estruturado pela autoridade nem mantido coeso pela tradição se torna um enorme desafio. Isso porque o esfacelamento da tradição teria jogado o mundo ocidental moderno em uma crise profunda, uma vez que os padrões morais e as categorias políticas que por muitos séculos regeram a continuidade histórica do ocidente teriam se tornado inadequados para compreender os acontecimentos do mundo moderno e fornecer regras para a ação. A esse fenômeno, a autora se refere em seus escritos como o “rompimento do fio da tradição” (Arendt, 2014). Importante ressaltar que a concepção arendtiana de *crise da modernidade* não pode ser confundida com uma postura conservadora, que percebe a crise como decadência do mundo



ocidental, mas sim como um convite ao pensar: “É a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos –, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu [...]” (Arendt, 2014, p. 223).

Na atualidade, em virtude das recentes transformações sociais, culturais e tecnológicas, essa velha crise ganha novas camadas. A ampliação do acesso à informação por meio dos canais digitais e a valorização da diversidade de perspectivas promovida pelas pautas identitárias têm impulsionado importantes e profundas reflexões sobre os modelos de liderança e poder dentro dos diferentes ambientes educacionais. O que se verifica é que, passados mais de meio século desde as considerações de Hannah Arendt sobre a crise da autoridade (Arendt, 2014), a problemática apontada pela filósofa alemã alcança níveis de complexidade ainda mais agudos do que os explorados por suas análises no século passado, adquirindo nuances adicionais e requerendo uma reavaliação à luz de preocupações atuais.

Um dos cenários educacionais atuais onde essa crise se manifesta com maior intensidade é o ensino superior. De maneira muito ilustrativa da problemática em questão, o tema da autoridade docente aparece frequentemente nesse contexto como alvo de acalorados debates. Isso demonstra que, embora o tema da autoridade seja frequentemente submetido ao escrutínio analítico, não existe um assento tranquilo no senso comum de onde se poderia deduzir um rol de condutas confiáveis e consensuais acerca dos limites e contornos da autoridade educacional.

O professor Wilson Gomes, doutor em Filosofia e docente na Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), discorre sobre as dificuldades atuais que rondam os professores universitários, sobretudo em um cenário marcado por mudanças profundas na maneira tradicional de perceber as relações entre professores e alunos. No artigo intitulado “A universidade e o tribunal identitário” (Gomes, 2023), publicado no jornal Folha de S. Paulo, Gomes, fazendo referência a um acontecimento em específico na UFBA³, afirma que as universidades atualmente seriam um dos lugares mais insalubres para se trabalhar. De acordo com o professor:

Ao menor interesse contrariado, à menor reivindicação de hierarquia pedagógica, à mera indicação de bibliografia pode corresponder uma acusação de gravíssimo crime identitário. Crime hediondo, sentença automaticamente cumprida. Nem Kafka previu coisa assim (Gomes, 2023).

Gomes pondera como as atuais e tão populares pautas identitárias entre os estudantes têm afetado as relações pedagógicas nesse contexto e a sua posição é a de crítica incisiva do que ele descreve como “estilo identitário de ativismo”. Nesse mesmo texto, ele enumera o que considera como as três teses equivocadas que sustentariam esses equívocos, tomando como referência o episódio ocorrido na UFBA:

³ O incidente em análise envolve uma discussão entre uma aluna e uma professora, cujos pormenores foram documentados na reportagem do portal jornalístico G1, intitulada “Professora acusada de transfobia contra aluna na Bahia diz ser alvo de calúnia e difamação” (Alencar, 2023).



Que a relação pedagógica é um piquenique igualitário em que alunos e professores levam o que têm e todos se sentam para compartilhar; que o aluno que pertence a uma minoria “historicamente subalternizada” tem prerrogativas pedagógicas que o põem acima do docente, inclusive a de realizar sua própria “curadoria” das fontes usadas na disciplina, recusando os autores brancos e europeus que constam da bibliografia; que qualquer atitude de contestação ou crítica da interpretação ou da “curadoria” do estudante é destituída de função pedagógica, constituindo-se, ao contrário, em uma ofensa inaceitável ao aluno pertencente à minoria (Gomes, 2023).

Os pontos de vista expressos por Gomes receberam amplo apoio da opinião pública, mas, simultaneamente, enfrentaram resistência. Parte da crítica interpretou seu posicionamento como uma reação conservadora contra as lutas das minorias historicamente desfavorecidas. Uma outra parte argumentou em prol da importância de não reduzir as lutas identitárias a atos preconceituosos ou ofensivos por parte de membros isolados de grupos marginalizados, aos moldes do proposto pelo analista político Celso Rocha de Barros no artigo “Movimentos ‘identitários’ querem conquistar coisas, não cancelar pessoas” (2023), publicado no jornal *Folha de S. Paulo*.

As polêmicas levantadas por Gomes ressoam uma controvérsia similar que se desenrolou em 2021 em torno do artigo “Parece revolução, mas é só neoliberalismo”, assinado por um professor de uma universidade pública paulista sob o pseudônimo Benamê Kamu Almudras. O artigo de Almudras elenca relatos de situações que teriam sido vivenciadas pelo autor e por seus colegas, denunciando, segundo ele, “virulentas ofensivas neoliberais” direcionadas aos professores universitários, especialmente os que atuam em instituições públicas:

Suspeito que isso se deva, em parte, à maneira distorcida como alguns alunos veem a assimetria inerente à educação, imaginando que os corpos docente e discente são como classes sociais – de um lado, a classe exploradora; de outro, a explorada. Eles supõem que o professor detenha uma superioridade essencial e que a posição de aluno seja involuntária e permanente. Esquecem que ninguém nasce professor e que a assimetria da sala de aula é contextual e temporária. O professor é apenas alguém com mais experiência e conhecimento em determinada área, e não um sujeito social dotado de um poder inerente ou de mais conhecimentos genéricos que os alunos. Aliás, muitos alunos de universidades públicas com atitudes como as que descrevi têm eles próprios a intenção de seguir a carreira docente, o que torna ainda mais absurda a identificação que fazem do professor com o opressor (Almudras, 2021a).

Do mesmo modo como ocorreu com Gomes, o texto de Almudras foi alvo de intensa repercussão, gerando uma cadeia de reações tanto positivas quanto negativas. Uma das críticas mais contundentes foi o artigo intitulado “Uma visão nebulosa e conservadora” (Toledo *et al.*, 2021), que acusa Almudras de empregar a expressão *neoliberalismo cultural* não para criticar as formas de dominação capitalista, mas sim como uma “[...] condenação moralista das lutas pela democratização da universidade pública[...]”. Os autores interpretam a sua posição como uma manifestação de desconforto com as mudanças ocorridas no ambiente acadêmico nas últimas décadas, especialmente em relação à diversidade recém-adquirida por intermédio das cotas sociais e raciais. O veredito final dos autores é de que a argumentação de Almudras subverteria a relação entre opressor e



oprimido, e defendem que as reações em apoio a Almudras seriam, na verdade, respostas negativas de conservadores incomodados pelas recentes conquistas das lutas contra as desigualdades sociais, principalmente aquelas ligadas às políticas de inclusão racial (Toledo *et al.*, 2021).

Em uma tréplica nessa mesma revista, Almudras se defende afirmando que o seu texto não deve ser interpretado como um ataque às políticas de ação afirmativa nem como uma postura contrária à democratização da universidade. A questão central de sua crítica residiria na defesa ética do dever profissional dos docentes de ensinar e avaliar, e finaliza lançando uma provocação aos seus críticos: “Aos colegas que pensam que professores são necessariamente opressores e que a autoridade docente é por definição autoritária, pergunto: por que seguem em tão odiosa profissão?” (Almudras, 2021b).

As polêmicas suscitadas pelos artigos em questão evidenciam a existência de um desacordo generalizado em relação à natureza e ao papel da autoridade na prática docente. Esse desalinho adquire novas cores e intensidades após as políticas de democratização do ensino, implantadas no país nas últimas duas décadas, especificamente entre os anos de 2003 e 2016. No âmago dos questionamentos suscitados, resplandece a suspeita que inescapavelmente recai sobre a assimetria de posições sociais e institucionais entre professores e alunos. É precisamente essa leitura desconfiada que impulsiona a querela sobre os contornos do que pode ser percebido como um legítimo exercício da autoridade ou como uma manifestação de autoritarismo.

Silvio Luiz de Almeida condena a abordagem simplista que frequentemente marca o debate sobre identidade, enfatizando a crucial necessidade de diferenciação entre identidade e *identitarismo*. Ele assina o prefácio da edição brasileira de “Armadilha da Identidade: raça e classe nos dias de hoje” (2019), obra de Asad Haider, e cita como o ponto mais substancial do livro a percepção da identidade como uma armadilha quando transformada em uma *política de identidade* ou *identitarismo*. Isso significa que, se a recusa apriorística da identidade é danosa para as lutas por emancipação, seria igualmente problemático abordar a identidade de forma isolada, ou seja, desvinculada das relações sociais concretas:

A “armadilha” de que fala Haider não está em se levar em conta a identidade nas análises sobre a sociedade, mas em analisá-la como se fosse algo *exterior* às determinações materiais da vida social. Afastada de sua dimensão social, a identidade passa a ser, simultaneamente, ponto de partida e ponto de chegada, colocando o pensamento em um *loop* infinito de pura contradição. Desse modo, o debate intelectual sobre a identidade jamais ultrapassa a si mesmo, incapaz que é de projetar-se nas relações concretas que sustentam as identidades sociais (Almeida, 2019, p. 9).

Almeida sublinha a pertinência da análise de Haider para a compreensão dos desafios da identidade em solo nacional, uma vez que, segundo o professor brasileiro, parte expressiva da esquerda teria caído nessa emboscada epistemológica, com graves implicações políticas. Para Almeida, “o problema da identidade é um problema político urgente, ligado à lógica de reprodução do capitalismo. Por isso, deve ser tratado de modo crítico, a fim de que possamos lidar com uma realidade contraditória” (Almeida, 2019, p. 19).



3 Autoridade docente no campo formativo teatral: algumas reflexões

De acordo com Gilberto Icle (2010), um grande e crescente número de demandas, às vezes estranhas e bizarras, estaria sendo direcionado aos profissionais do teatro, atribuindo inúmeras funções à atividade teatral em variados projetos de libertação do homem. Agentes sociais dos mais diversos – ONGs, projetos governamentais, empresas, escolas formais e informais, entre outros – estariam fazendo uso do teatro como um instrumento de melhoria de vida. A escola, por sua vez, não seria indiferente a essa verdade, e regularmente professa a importância do teatro como um forte aliado no processo de emancipação do educando. Nesse contexto, a atividade teatral se revestiria de uma função terapêutica, funcionando como um “remédio” para males diversos do ambiente escolar. Icle, contudo, não desacredita da capacidade do teatro para cumprir com essas responsabilidades, mas faz uma importante ponderação: “[...] quais as condições necessárias para que isso aconteça? A Pedagogia Teatral que vemos praticada hoje, em nosso entorno, professa promessas e oferece quais condições para a sua efetivação?” (Icle, 2010, p. 89).

A reboque de tais promessas, prevalece no campo pedagógico teatral a tendência de encarar a autoridade docente como uma possível ameaça à liberdade do aluno, simplificando, ao fim, as complexidades das interações pedagógicas. Tais constatações foram evidenciadas na pesquisa de doutorado intitulada “Autoridade na pedagogia do teatro: tradição e renovação no campo formativo teatral” (Leite, 2024). Na esteira de procedimentos inspirados na pesquisa arquivística aplicada à educação, o estudo investiga como a ideia de autoridade foi incorporada pelo campo pedagógico teatral no Brasil e os significados que o termo adquire nesse contexto. Para isso, realizou uma revisão sistemática da produção teórica brasileira sobre o tema a partir de artigos de revistas da área de teatro, livros e textos presentes em anais de eventos acadêmicos teatrais, com o objetivo de mapear os sentidos que a ideia de autoridade adquire no campo teatral.

De acordo com os resultados da pesquisa, Paulo Freire e a influência do seu ideal de *educação como prática da liberdade* é destaque na pedagogia do teatro, com ênfase na exigência de uma abordagem democratizante por parte dos professores na relação com os alunos, expressa no conceito de *autoridade docente democrática*. Além disso, os discursos prevalentes na pedagogia do teatro no Brasil se apresentam combativos à ideia de autoridade, sobretudo por tomarem o termo como sinônimo de poder e coerção. Nesse sentido, os sentidos controversos que a noção de autoridade adquire em grande parte de sua produção teórica culminaria em uma profusão de discursos ansiosos por ignorar ou escamotear a assimetria intrínseca a uma relação de autoridade (Leite, 2024).

Diante de tal cenário, o cerne da problemática reside no fato de que, se a autoridade for tomada como sinônimo de coerção, não haveria outra posição lógica, na perspectiva do sujeito alinhado aos valores da modernidade democrática, senão defender seu enfraquecimento ou mesmo seu fim. Contudo, essa postura compromete severamente a compreensão do fenômeno, pois encerra qualquer abertura para as suas complexidades inerentes. Além disso, a quantidade ínfima



de material na pedagogia do teatro com foco central no tema da autoridade docente pode ser interpretada como um sintoma de uma sutil interdição de perspectivas que não se alinham a uma voz quase uníssona, que entoia palavras de ordem e *slogans* derivados das pedagogias progressistas e libertadoras, especialmente quando associadas a uma compreensão superficial das teorias de Paulo Freire (Leite, 2024).

Flavio Henrique Albert Brayner (2017) reflete sobre os usos do pensamento de Paulo Freire no Brasil, analisando que seus seguidores teriam transformado o legado do educador em um centro de citações e comentários que orientam não apenas ações educativas, mas também éticas, epistemológicas, estéticas, políticas e culturais. O autor argumenta que essa apropriação resultou em um movimento doutrinário e ideológico, denominado por ele de *paulofreireanismo*, que teria enfraquecido a força subversiva da obra original e se tornado uma caricatura.

Na visão de Brayner, o culto à figura de Paulo Freire resultou na sacralização de sua obra, tornando rara uma avaliação imparcial e rigorosa dessa. Esse movimento teria gerado uma espécie de *fidelidade doutrinária*, que impediria “[...] o fiel de ultrapassar os limites mentais oferecidos por aquele *corpus* [...]” (Brayner, 2017, p. 857), resultando na proliferação de clichês emocionais e ideológicos na literatura educacional com pouca profundidade crítica. Brayner defende que isso estaria obstruindo a entrada de novas ideias filosóficas e pedagógicas, levando a pedagogias pastorais e salvacionistas. Ele conclui que essa *camaraderie freirana* enfraqueceria a vigilância crítica tão exigida por Freire e uma das principais manifestações disso seria:

[...] o jargão, o clichê, a frase batida e rebatida, cuja função é produzir os automatismos do pensar, impedindo a avaliação distanciada e judicativa dos enunciados. Em uma palavra: o que era, no início, potencialidade crítica, aqui se transforma em operação ideológica, oferecendo antecipadamente as respostas às indagações e evitando a tarefa do pensar (Brayner, 2017, p. 857).

Dado que o legado de Paulo Freire é estruturante na abordagem da autoridade docente na pedagogia do teatro (Leite, 2024), é urgente refletir se o *paulofreirianismo* também estaria adentrando o campo formativo teatral. Essa ponderação é crucial para evitar a disseminação de retóricas impregnadas de *slogans* duvidosos sobre as interações entre alunos e professores no âmbito teatral, forjados numa volúpia humanista demagógica que, em última instância, comprometeria prerrogativas fundamentais da função docente.

Disso decorre a necessária coragem para analisar com absoluta honestidade a pertinência de velhas expectativas impostas à pedagogia teatral diante dos novos desafios que se avistam. Faz-se imprescindível, portanto, estar pronto para desafiar antigas ideias sacralizadas do campo teatral que, embora nobres em seus propósitos declarados, podem estar obstruindo a incorporação de novas e originais perspectivas filosóficas e pedagógicas, potentes em oferecer respostas e caminhos para uma realidade em crise. Crise essa que, se não respondida com o verdadeiro pensar (Arendt, 2014), pode culminar em consequências graves para a formação e prática pedagógica teatral, como a dificuldade em delimitar com precisão as linhas que separam prerrogativas fundamentais da ação docente –



como a justa exigência por estudo e disciplina – de práticas violentas ou abusivas travestidas de metodologias de ensino.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer que a autoridade, quando corretamente entendida, difere substancialmente de atitudes opressoras, violentas ou coercitivas, constituindo-se em uma distinção essencial no debate sobre a experiência pedagógica. Sobretudo em face de um terreno repleto de arapucas, decorrentes tanto da persistência de uma herança colonial e patriarcal quanto pela propagação de simplificações grosseiras de conceitos teóricos sobre identidade e das tentativas desastrosas de aplicação desconectadas da materialidade da vida social.

Por um lado, não é possível ignorar a existência de uma tradição que, por grande tempo, contemporizou com abusos de todos os tipos, praticados por mestres de todas as espécies. Por outro, a solução simplória de separar as classes docente e discente em respectivamente opressores e oprimidos tem demonstrado efeitos deletérios e ineficazes na dissolução das violências nos ambientes educacionais. Afinal, se os papéis de algoz e vítima estão prévia e inalteradamente determinados, como preservar os confrontos necessários entre educador e educando sem que sejam tomados como violações de direitos? Como bem pontua Julio Groppa Aquino:

[...] só pode haver educação onde houver gerações em confronto. De um lado, o mais velho lutando para impor um olhar voltado ao passado, um olhar vagaroso e atento aos detalhes do mundo que nos rodeiam e se entranham em nós. De outro, o mais jovem lutando com todas as forças para não deixar macular seu olhar inaugural e apaixonado sobre a vida, um olhar quase sempre plasmado no presente e suas urgências (Aquino, 2014, p. 183).

Desse modo, reavaliar o papel da autoridade docente na contemporaneidade não é empreitada trivial. Nas redes sociais, intensificam-se os debates sobre temas essenciais à vida humana. No entanto, essas discussões, em grande parte, não vão além de meros bate-bocas que mascaram a ausência de diálogo genuíno. Especialmente em um cenário favorável à radicalização histriônica de posicionamentos, impregnado pelo vício dopaminérgico por *likes* e engajamento. Modos vigentes de comunicação que, ao invés de favorecer o pensar, agravam a anorexia cognitiva reinante.

Apesar do agravamento das tensões relacionadas à autoridade docente, professores e professoras continuam encarregados da imanente incumbência de conciliar as infindáveis demandas do mundo com a autoridade que supostamente deveriam representar em sala de aula. E, desta vez, tanto os saberes progressos transmitidos pela tradição quanto as modernas teorias educacionais se mostram insuficientes. Imersa nesse movimento vertiginoso, a classe docente não raramente paralisa, perplexa e desorientada. Como protagonistas kafkianos presos em um sistema inescapável e incompreensível, educadores são obrigados a caminhar por uma crise multifacetada, que é paradoxalmente tão antiga quanto inédita. Privados do auxílio de qualquer norte seguro para percorrer as novas dimensões das velhas incertezas, perambulam errantes. Na corda bamba, no fio da navalha. Desde sempre e a todo instante.



Referências

- ALENCAR, I. Professora acusada de transfobia contra aluna na Bahia diz ser alvo de calúnia e difamação; áudio revela discussão. *G1*, Bahia, 13 set. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/09/13/professora-acusada-por-suposta-transfobia-denuncia-aluna-por-calunia-e-difamacao-audio-revela-discussao.ghtml> . Acesso em: 14 set. 2023.
- ALMEIDA, S. Prefácio da Edição Brasileira. In: HAIDER, A. *Armadilha da Identidade: raça e classe nos dias de hoje*. Tradução de Leo Vinicius Liberato. São Paulo: Veneta, 2019.
- ALMUDRAS, B. K. Parece revolução, mas é só neoliberalismo: o professor universitário em meio às cruzadas autoritárias da direita e da esquerda. *Piauí*, São Paulo, edição 172, jan. 2021a. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/parece-revolucao-mas-e-so-neoliberalismo/> . Acesso em: 14 abr. 2021.
- ALMUDRAS, B. K. Pós-verdade e carteiradas de identidade: condenações e condescendências na universidade pública. *Piauí*, São Paulo, edição 175, abr. 2021b. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/pos-verdade-e-carteiradas-de-identidade/> . Acesso em: 21 maio 2021.
- BRAYNER, F. H. A. “Paulofreireanismo”: instituindo uma teologia laica? *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 70, p. 851-872, jul./set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227042> . Acesso em: 25 ago. 2021.
- AQUINO, J. G. *Instantâneos da escola contemporânea*. Campinas: Papirus, 2007.
- AQUINO, J. G. *Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente*. São Paulo: Cortez, 2014.
- AQUINO, J. G. O mau encontro entre a escola e humanismo. In: SILVIO GALLO, S. (org.). *A escola: uma questão pública*. São Paulo: Parábola, 2020. p. 193-210.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 7. ed. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- ARENDT, H. *Crises da República*. 3. ed. Tradução de José Volkmann. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- BARROS, C. R. Movimentos ‘identitários’ querem conquistar coisas, não cancelar pessoas. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 30 set. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/celso-rocha-de-barros/2023/09/movimentos-identitarios-querem-conquistar-coisas-nao-cancelar-pessoas.shtml> . Acesso em: 3 out. 2023.
- CABRAL, G. P. Educação na e para a democracia no Brasil: considerações a partir de J. Dewey e J. Habermas. *Educação & Sociedade* [on-line], v. 37, n. 136, p. 873-889, jul./set., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016153431> . Acesso em: 14 fev. 2022.
- CARVALHO, J. S. F. *Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Perspectiva, FAPESP: 2017.
- DESGRANGES, F. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacarú, 2006.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GOMES, W. A universidade e o tribunal identitário. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26 set. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/wilson-gomes/2023/09/a-universidade-e-o-tribunal-identitario.shtml> . Acesso em: 24 set. 2023.



ICLE, G. Da Pedagogia do Ator à Pedagogia Teatral: verdade, urgência, movimento. *O Percevejo Online*, [s. l.], v. 1, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/opercevejoonline/article/view/525> . Acesso em: 2 nov. 2021.

ICLE, G. *Pedagogia Teatral como cuidado de si*. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

LEITE, M. D. C. *Autoridade na pedagogia do teatro: tradição e renovação no campo formativo teatral*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris, 1948.

PUPO, M. L. de S. B. *Para Alimentar o Desejo de Teatro*. São Paulo: Hucitec, 2015.

PUPO, M. L. de S. B. Abraçar e ser abraçado. In: DESGRANGES, F. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

RENAUT, A. *O fim da autoridade*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

TOLEDO, D. *et al.* Uma visão nebulosa e conservadora. *Piauí*, São Paulo, edição 174, mar. 2021. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/uma-visao-nebulosa-e-conservadora/> . Acesso em: 14 abr. 2021.



Biografia acadêmica

Martha Dias da Cruz Leite - Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Professora Adjunta no curso de Graduação em Artes Cênicas - Licenciatura em Teatro, Universidade Estadual de Maringá (UEM) Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH) Departamento de Música e Artes Cênicas (DMC) Maringá, Paraná, Brasil.
E-mail: mdcleite@uem.br

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

Martha Dias da Cruz Leite

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-Cega

Editor responsável

Marcelo Rocco
André Magela

Histórico de avaliação

Data de submissão: 30 de abril de 2024
Data de aprovação: 08 de outubro de 2024



OLD EXPECTATIONS, NEW CHALLENGES:


the crisis of teaching authority in the theatrical training field

VELHAS EXPECTATIVAS, NOVOS DESAFIOS:

a crise da autoridade docente no campo formativo teatral

Martha Dias da Cruz Leite

 <https://orcid.org/0000-0003-0144-3228>

 doi.org/10.70446/ephemera.v7i13.7658

**Old expectations, new challenges:
the crisis of teaching authority in the field of theatrical education**

Abstract: This article examines the impacts of the crisis of authority within theater education, drawing on Hannah Arendt's theories on authority and her insights on modernity. More than 50 years after Arendt's reflections on the authority crisis in education, contemporary factors—such as expanded access to information via digital platforms and the growing appreciation for diverse perspectives fostered by identity-focused agendas—introduce new and significant complexities to this discourse. Theater education, in turn, is not insulated from the effects of this broader political crisis, which permeates all areas of human life. While this article does not aim to provide definitive answers or solutions to the challenges facing educators today, it seeks to contextualize some of the critical junctures confronting the pedagogical field, especially in higher education. In response to these emerging dynamics, the article engages with educational philosophy to deepen the understanding of pedagogical practices in theater. The discussion advocates for a critical reassessment of beliefs and assumptions often regarded as foundational in theater pedagogy, highlighting the importance of re-evaluating traditional expectations imposed on theatrical educational practices.

Keywords: theater pedagogy; teaching authority; crisis of modernity; Hannah Arendt.

**Velhas expectativas, novos desafios:
a crise da autoridade docente no campo formativo teatral**

Resumo: O artigo reflete sobre os impactos da crise da autoridade no campo formativo teatral, fazendo uso das teorizações de Hannah Arendt sobre o fenômeno da autoridade e seus estudos sobre a modernidade. Após mais de cinquenta anos desde as considerações da filósofa sobre a crise da autoridade no campo educacional, acontecimentos contemporâneos, como a ampliação do acesso à informação por meio dos canais digitais e a valorização da diversidade de perspectivas, promovida pelas pautas identitárias, acrescentam novas e importantes camadas de complexidade a esse debate. O campo formativo teatral, por sua vez, não está imune aos efeitos dessa crise política mais ampla, uma vez que ela permeia todas as esferas da vida humana. Embora não tenha a pretensão de ofertar respostas ou soluções imediatas para os múltiplos desafios que acometem o cotidiano docente, o artigo contextualiza alguma das encruzilhadas às quais o campo pedagógico está submetido, especialmente no que diz respeito à formação de nível superior. Diante da conjuntura que se irrompe, o texto recorre ao diálogo com a filosofia da educação na compreensão da experiência pedagógica teatral, argumentando em prol da adoção de uma postura crítica em relação a crenças e pressupostos por vezes considerados intocáveis na pedagogia do teatro, e da importância de reavaliar a manutenção de expectativas recorrentes impostas à prática pedagógica teatral

Palavras-chave: pedagogia teatral; autoridade docente; crise da autoridade; Hannah Arendt.



1 Introduction: authority, education, and democratic modernity

There is no modernization or democratization without a crisis of power; yet, modernization also demands a deeper crisis of authority – even amid strong temptations to restore authority to powers undermined by democracy’s own logic (Renaut, 2004, p. 61).

In *La fin de l'autorité* (2004) (the end of authority), Alain Renaut examined how contemporary consciousness is shaped by deeply ingrained convictions, rooted in the major scientific discoveries of modernity. He argues that these convictions act as foundational assumptions that frame our worldview, suggesting that future knowledge will adhere to principles and norms already validated by existing knowledge. These convictions form an unnegotiable type of pre-understanding that guides our relationship with the world and influences what we still need to know.

Renaut posits that this pre-understanding guides not only our pursuit of new knowledge about the natural world but also our relationship with values, forming what he describes as the “a priori of democratic modernity”. He connects the evolution of these convictions – “[...] the major axiological and normative creations derived from modern reason” (Renaut, 2004, p. 24) – with the rise of democratic societies, which have evolved collectively since the Renaissance:

A world further illuminated by Enlightenment philosophy and the political revolutions of the eighteenth century, which brought forth new values in moral, legal, and political realms. Deeply embedded in our consciousness, these values of modernity also constitute, in their own way, the a priori through which we approach the human and inter-human world (Renaut, 2004, p. 25).

In this regard, the principle of treating all similar beings as equals functions as an a priori that shapes our initial understanding of the human world. This holds even in the presence of social, professional, and functional hierarchies, which, though real, are generally resisted by common sense. Renaut, for example, explores the defense of the caste system through the lens of a white, European philosopher. Emphasizing this perspective is crucial when examining contexts such as Brazil’s, which, as Paulo Freire observed, “[...] was born and developed under conditions adverse to democratic experience” (2011, p. 90). This awareness is crucial for understanding the challenge faced by Brazil’s constitutional project, launched amid a history of democratic inexperience and marked by violence and exclusion, as well described by Guilherme Perez Cabral:

The Brazilian constitutional project of 1988 was upon a history of profound disrespect for human rights and limited democratic experience—a legacy rooted in an authoritarian past. It aims to establish a democratic rule of law grounded in a coherent rights system within the framework of modern legal principles. [...] We set a low threshold for democracy: a few formal liberties, unrepresentative parties, periodic elections, isolated voting, with choices not formulated by the citizen. Brazilian democracy remains heavily burdened by the daunting task of consolidation (Cabral, 2016, p. 874-875).



Renaut's theory does not fully adapt to analyzing human relations in colonized countries shaped by pervasive racist and patriarchal structures. However, his observations resonate with the aspiration for equality embedded in Brazilian legislation, even if these ideals are not consistently achieved in practice. This reflects an effort to align, at least on a discursive level, with the humanist values rooted in Enlightenment philosophy, as widely recognized and promoted in the Universal Declaration of Human Rights (UNITED NATIONS [...], 1948). The principles and moral values of the Enlightenment are deeply embedded in Western discourse since the onset of modernity and are broadly accepted as universal measures across diverse facets of human life. Immersed in these humanist imperatives, we rarely feel compelled to debate or question the good intentions of those invoking them to justify various projects and actions. Consequently, these ideals subtly guide our attitudes and thoughts to varying degrees within each moment, relationship, or sphere of life:¹

Thus, these convictions derived from the major normative creations of modernity, gradually and profoundly reshape our relationships with others—whether in the city, institutions, workplace, or, as is often noted now, within the corporate sphere and more recently within the couple. This transformation has now extended to family and educational contexts, in which relationships with children are likewise embedded in the principles of recognition, freedom, and equality for all human beings (Renaut, 2004, p. 26).

In education, the entrenchment of democratic modernity as an a priori concept in our consciousness is particularly evident in how humanist ideals serve as self-legitimizing foundations for school practices: “[...] the alleged humanist compass [is] taken as a self-legitimizing justification for school action [...]” (Aquino, 2020, p. 194). This principle has become a common reference point for contemporary pedagogy, resonating through the prevalent language in educational documents—terms such as student freedom, school democracy, emancipation, and student autonomy. The core question underlying numerous pedagogical discussions is how to educate in alignment with the demands of modernity, an inquiry that stretches from Rousseau's ideas to those of prominent 20th-century figures like Alexander S. Neill, Carl Rogers, Ivan Illich, John Dewey, and Paulo Freire. At its core, this question explores how to recognize student's equal humanity and educate in ways that uphold the principles of freedom and equality inherent in humanist thought. This challenge intensifies within relationships marked by inherent and often unbridgeable asymmetries, such as those between parents and children or teachers and students. Here, the difficulty lies in balancing these foundational ideals with the practical realities of educational authority and responsibility.

1 There has been a notable decline in adherence to fundamental humanist values and the defense of rights and freedoms enshrined in the UDHR in recent years. This erosion is evident at the political level, where public policies and government actions often diverge from these values. Examples include the severe mismanagement of the COVID-19 pandemic under President Jair Bolsonaro, as well as the establishment of immigrant detention camps during the Trump era. This trend is also apparent in the micropolitics of everyday life, where social media commentary frequently reflects a disregard for human rights principles. This scenario highlights that the fundamental rights and freedoms articulated in the UDHR have never been fully realized in many parts of the world, especially among non-white and poor populations. Even in countries where the consolidation of these values once seemed assured, this foundational set of principles now appears seriously undermined and increasingly discredited.



In Brazil, this commitment is clearly reflected in movements like the New School movement, which emerged in the 1920s and continues to influence the national educational landscape. The *Manifesto of the Pioneers of New Education* has become a political cornerstone of modern Brazilian education, with its principles shaping key legal frameworks such as the *Law of Guidelines and Bases of National Education* (LDB), the *National Curricular Guidelines for Basic Education*, and even the *National Common Curricular Base* (BNCC). However, the BNCC is frequently critiqued for what many view as a market-oriented approach, often seen as prioritizing corporate interests over educational ideals.

The pervasive presence of liberal and democratizing values in Brazilian educational legislation leads to a convergence of objectives across diverse educational projects, even those with significant theoretical and programmatic distinctions. José Sérgio Fonseca de Carvalho highlights the surprisingly widespread acceptance of “[...] ideals of fostering and cultivating freedom as central objectives of school education” (Carvalho, 2017, p. 78) in a field as theoretically and practically contentious as education. Carvalho attributes this acceptance, at least in part, to the pervasive influence of modernity’s values and the principles of equality across all dimensions of personal and social life.

The same sparks that ignite democratic consciousness animate parents and educators and lead modern education to a crossroads expressed by the following question: How to instill values of freedom and equality in children if they are immersed in family relationships structured according to the natural hierarchy between parents and children? In the school setting, the inherent asymmetry between teachers and students—rooted in the responsibilities assumed within the pedagogical relationship—prompts educators to explore ways to structure this relationship without conflicting with the equality central to democratic consciousness. Faced with this scenario, two prevalent reactions emerge. One is a call to revive lost traditions and authority, and the other is a deep skepticism or outright rejection of all forms of hierarchy and authority. This creates a pendulum effect that fuels ongoing debate (Aquino, 2007), often focusing more on sustained controversy than on developing practical solutions within the educational field.

It is no different in the arts field, as values of democratic modernity structure Western life in all its dimensions. Their effects can be especially noted in the frequently cited objectives for art education within various theoretical approaches and artistic-pedagogical projects. In official documents, legislation, and academic publications in performing arts, theater is often seen as a promising tool for building a more just and egalitarian society, as prescribed by numerous artistic-pedagogical theories. Although varied, these theories share a search for emancipatory dimensions that shape the future critical and autonomous citizen. An example of this can be found at the beginning of the book *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo* (Desgranges, 2006), one of the most popular Brazilian publications on theater pedagogy. In the words of researcher Maria Lúcia de Souza Barros Pupo:



If we consider the school as **the heart of the democratic project**, addressing this gap is more timely and, even more than that, urgent. In this sense, the book in the reader's hands undoubtedly reveals itself as a valuable critical mapping, perhaps a guide for choices in the face of the impasses to which the school inevitably leads us. The pages that follow unveil processes of theatrical appropriation that carry within them a **clear emancipatory dimension** (Pupo, 2006, p. 16, emphasis added).

Gilberto Icle (2009, p. 2) examines the rise of Theater Pedagogy, highlighting the prevalent view that “[...] teaching theater teaches one to be a citizen [...]”. He notes a shift from Actor Pedagogy, which focused on enhancing theatrical performance in the 20th century, to Theater Pedagogy, which responds to contemporary social needs for humanizing and transformative experiences:

One prominent claim in today's Theater Pedagogy discourse is the belief – expressed and practiced in various forms, written, spoken, and sometimes contradicted – that it is the pedagogical context itself, not the spectacle, which serves as the primary space for personal transformation and self-constitution. This pedagogical approach challenges the traditional cathartic function of theater. Rather than watching theater to undergo inner catharsis, one must now practice theater to enhance life. [...] In our contemporary world – in media, schools, churches, social movements – the learning of theater is seen as essential for deeper self-understanding and a more fulfilled life (Icle, 2009, p. 4).

Since Ancient Greece, thinkers such as Plato and Aristotle have explored the implications of both creating and witnessing theater. For this reason, Pupo (2015) considers the interconnection between theater and education to be timeless, rooted in the very origins of theater itself. Furthermore, even the introduction of theater in Brazil was influenced by pedagogical guidelines aimed at the catechization of indigenous peoples by colonizers. Thus, the understanding that theater can play a significant role in individual development is not just contemporary; it has deep historical roots. What has varied throughout history are the concepts and values underlying the relationship between art and pedagogy (Pupo, 2015).

Since Ancient Greece, thinkers such as Plato and Aristotle have explored the implications of both creating and witnessing theater. For this reason, Pupo (2015) considers the interconnection between theater and education to be timeless, rooted in the very origins of theater itself. Furthermore, even the introduction of theater in Brazil was influenced by pedagogical guidelines aimed at the catechization of indigenous peoples by colonizers. Thus, the understanding that theater can play a significant role in individual development is not merely contemporary; it has deep historical roots. What has varied throughout history are the concepts and values underlying the relationship between art and pedagogy (Pupo, 2015).

In the Enlightenment context, the pedagogical tendency inherent in theatrical creation acquires distinct contours, manifested through the application of humanist values in theater pedagogy. Consequently, the primary justification for theatrical practice becomes its presumed ability to cultivate the future emancipated, free, and autonomous subject-citizen. Based on these foundations, the meanings attributed to the notion of authority are profoundly shaped by the



values underpinning this particular way of thinking. This condition results in discourses that, by integrating the ideals of freedom and equality as supreme values to be nurtured in all interactions, can sometimes lead to unwarranted suspicions regarding the inevitable asymmetry present in pedagogical relationships.

From modernity onwards, the tension between the old and the new has taken hold, and desires for renewing power relations, along with the feeling that tradition's answers are meaningless (Arendt, 2014), profoundly disturb human relationships and, inevitably, relations of authority. After all, is the loss of authority “[...] the price to be paid by societies that traverse this irresistible dynamic of equality” (Renaut, 2004, p. 61)? That is the question.

2 The crisis of teacher authority in contemporary times: new dimensions of old uncertainties

Authority is a complex topic, with different perspectives and discourses reflecting its essentially contentious nature by highlighting conflicting, clashing, or even openly contradictory views (Carvalho, 2017). Keen theorist on this issue Hannah Arendt (2017), emphasizes the importance of distinguishing authority from political experiences like force, power, and violence. She notes that both liberal and conservative perspectives tend to equate violence with authority, reducing the latter to mere compulsion (Arendt, 2014).

However, Arendt's reflection does not aim to provide a general definition of authority but rather to draw non-arbitrary distinctions based on the long-standing role this concept has played in Western history, reassessing its sources of strength and significance. According to her, authority in Western societies was shaped by a real Roman political experience. For this reason, the author revisited the notion of *auctoritas*², since it was the Romans those who incorporated authority into the Western political tradition. Arendt argues that confusion arose because authority has disappeared in the modern world, making it impossible to refer to shared, authentic political experiences of authority. This has rendered the term opaque, allowing it to be used with diverse and often contradictory meanings (Arendt, 2014).

The complexity around the concept increases further if considered in the educational context. For Arendt, the crisis in education stems from the extension of the broader crisis of authority into pre-political areas, referring it as a political problem of the highest order

² *Auctoritas* derives from the verb *augere*, which means “to increase” or “to augment.” For the Romans, the object to be augmented was the foundation of Rome. Thus, those endowed with authority were the elders, the Senate, and the descendants of the city's founders, i.e., those responsible for passing down the legacy of the ancestors from generation to generation. In one word, it was tradition: “Authority, as opposed to power (*potestas*), had its roots in the past, but this past was no less present in the real life of the city than the power and strength of the living” (Arendt, 2014, p. 164).



The crisis of authority, evident since the start of the century, has political roots and characteristics. Its most striking symptom, revealing its profound reach and severity, is that it has spread into traditionally non-political realms, such as child-rearing and education, where authority in its broadest sense was long considered a natural necessity. Due to its straightforward, fundamental nature, this form of authority has historically served as a model for various authoritarian forms of governance. Consequently, the fact that even this foundational authority — governing relationships between adults and children, as well as between teachers and students — is now unstable suggests that all long-standing metaphors and frameworks for authoritative relationships have lost their credibility. Both practically and theoretically, we find ourselves unable to fully grasp the true essence of authority. (Arendt, 2014, p. 128).

Thus, there is no clear consensus on the meaning of authority. The intentions and meanings behind the term can vary greatly, often leaving room for interpretations that equate authority with coercive phenomena unrelated to its nature. According to Arendt (2014; 2017), *authority* differs from *force*, *power*, and *violence* in that it is founded on **trust**, **respect**, and a demand for **immediate and unconditional recognition**. It establishes itself within a hierarchy and implies an “obedience in which men retain their freedom” (Arendt, 2014, p. 144). In these bases, the source of authority lies not in the power of a person or position, nor in the capacity to use force or violence to ensure obedience, but rather in an:

[...] external and superior force to their own power; it is always from this source, this external force that transcends the political sphere, that authorities derive their ‘authority’ – i.e., their legitimacy – and to which their power can be confirmed (Arendt, 2014, p. 134).

Since traditional forms of authority have fallen into disrepute in contemporary times, educating in a world that is no longer structured by authority or held together by tradition becomes a huge challenge. This is because the crumbling of tradition has thrown the modern Western world into a deep crisis. The moral standards and political categories that have governed the historical continuity of the West for many centuries have become inadequate for understanding the events of the modern world and providing rules for action. The author refers to this phenomenon as “the breaking of the thread of tradition” in her writings (Arendt, 2014). It is important to emphasize that Arendt’s conception of the crisis of modernity cannot be confused with a conservative stance, which perceives the crisis as the decadence of the Western world. Instead, it is an invitation to think: “It is the opportunity, provided by the very fact of the crisis - which tears down facades and obliterates prejudices - to explore and investigate the essence of the matter in all that has been laid bare [...]” (Arendt, 2014, p. 223).

Due to recent social, cultural, and technological transformations, currently this old crisis has acquired new layers. The expanded access to information through digital channels and the emphasis on diversity promoted by identity politics have fostered profound reflections on leadership and power models within various educational settings. More than half a century after Arendt’s observations on the crisis of authority (Arendt, 2014), the problem has intensified. The



issues raised by the German philosopher have reached even greater levels of complexity than those explored in her last-century analyses, with additional nuances requiring reevaluation in light of current concerns.

One of the educational settings in which this crisis is currently most intense is higher education. The issue of teacher authority often appears as a focal point in heated debates indicating that, while authority is frequently subjected to analytical scrutiny, no comfortable consensus exists from which to deduce a set of reliable, consensual standards for the limits and contours of educational authority.

Professor Wilson Gomes, a PhD in Philosophy and professor at the Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), discusses the current challenges faced by university professors, especially amid profound changes in the traditional understanding of teacher-student relationships. In an article titled “The University and the Identity Tribunal” (Gomes, 2023), published in the newspaper *Folha de S. Paulo*, Gomes refers to a specific incident at UFBA³, asserting that universities are currently among the unhealthiest working environments. According to Gomes:

At the slightest contradicted interest or assertion of pedagogical hierarchy, even just a recommended reading list can be met with an accusation of a serious identity crime. A heinous crime, with an automatically enforced sentence. Not even Kafka could have foreseen something like this (Gomes, 2023).

Gomes reflects on how current prevalent identity issues among students have impacted pedagogical relationships in this context, critiquing what he describes as an “identity activism style.” In this same text, he outlines what he sees as three erroneous theses that underpin these mistakes, drawing on the incident that occurred at UFBA:

That the pedagogical relationship is an egalitarian picnic in which students and teachers each bring their own contributions and share equally; that a student from a “historically subalternized” minority holds pedagogical privileges that place them above the teacher, including the right to independently “curate” the sources used in the course, rejecting white and European authors included in the syllabus; and that any challenge or critique of the student’s interpretation or “curation” lacks pedagogical purpose and, instead, constitutes an unacceptable offense against the minority student (Gomes, 2023).

The viewpoints expressed by Gomes received widespread support from public opinion but also faced resistance. Some critics interpreted his stance as a conservative reaction against the struggles of historically disadvantaged minorities. Another faction argued for a broader view of identity-based struggles, cautioning against reducing them to the prejudiced or offensive actions of isolated individuals within marginalized groups. As political analyst Celso Rocha de Barros explains in his article, “*Movimentos ‘identitários’ querem conquistar coisas, não cancelar pessoas*” (2023), these

3 The incident under analysis involves a discussion between a student and a teacher, the details of which were documented in a report by the Brazilian news portal G1, titled “Teacher accused of transphobia against student in the state of Bahia claims to be a target of slander and defamation” (Alencar, 2023).



movements seek substantive gains rather than personal retribution, published in the newspaper *Folha de S. Paulo*.

The controversies raised by Gomes echoed a similar debate that unfolded in 2021 surrounding the article “*Parece revolução, mas é só neoliberalismo*”, written by a professor at a public university in São Paulo under the pseudonym Benamê Kamu Almudras. Almudras’ article detailed situations he claimed to be experienced by himself and his colleagues, denouncing, as he put it, “virulent neoliberal offensives” targeted at university professors, especially those working in public institutions:

I suspect this is partly due to the distorted way some students view the inherent asymmetry in education, imagining the faculty and students as social classes – on one side, the exploiting class; on the other, the exploited. They assume that professors hold an essential superiority and that the student role is involuntary and permanent. They forget that no one is born a professor and that classroom asymmetry is contextual and temporary. The professor is simply someone with more experience and knowledge in a specific area, not a social figure endowed with inherent power or more general knowledge than students are. Moreover, many students in public universities who display the attitudes I have described intend to pursue an academic career themselves, making it all the more unreasonable to equate the professor with an oppressor (Almudras, 2021a).

As with Gomes, Almudras’ text received intense reactions, both supportive and critical. One of the most forceful critiques came from the article “*Uma visão nebulosa e conservadora*” (Toledo et al., 2021), which accuses Almudras of using the term “cultural neoliberalism” not to critique capitalist forms of domination, but as a “moral condemnation of struggles for the democratization of public universities.” The authors see his position as a reflection of discomfort with the changes in the academic environment over the past decades, especially regarding the newfound diversity achieved through social and racial quotas. They conclude that Almudras’ arguments invert the oppressor-oppressed dynamic and argue that responses supporting Almudras are, in fact, negative reactions from conservatives uncomfortable with recent progress in fighting social inequalities, especially those related to racial inclusion policies (Toledo et al., 2021).

In a rejoinder in the same publication, Almudras defends himself, asserting that his text should not be interpreted as an attack on affirmative action policies or as opposition to university democratization. The core of his critique centers on the ethical defense of professors’ responsibility to teach and assess, concluding with a pointed challenge to his critics: “To colleagues who believe professors are inherently oppressors and that teaching authority is, by definition, authoritarian, I ask: why remain in a profession they find so detestable?” (Almudras, 2021b).

The debates stirred by these articles highlight a widespread disagreement regarding the nature and role of authority in teaching practice. This dissonance has acquired new dimensions and intensities following the democratization policies implemented in Brazil over the past two decades, particularly between 2003 and 2016. At the core of these questionings lies the suspicion that inevitably arises from the asymmetry of social and institutional positions between professors and



students. It is precisely this skeptical perspective that fuels the debate over what may be considered a legitimate exercise of authority or a manifestation of authoritarianism.

Silvio Luiz de Almeida condemns the simplistic approach that often marks the debate on identity, emphasizing the crucial need to distinguish between identity and identitarianism. He authored the preface to the Brazilian edition of *Mistaken Identity: Race and Class in the Age of Trump* (2019) by Asad Haider, highlighting the book's core insight: identity becomes a trap when transformed into *identity politics* or *identitarianism*. This means that while a priori rejection of identity is harmful to emancipation struggles, it is equally problematic to address identity in isolation, i.e., detached from concrete social relations:

The “trap” Haider discusses is not in considering identity in social analysis, but in analyzing it as if it were external to the material determinants of social life. Removed from its social dimension, identity becomes simultaneously a starting point and an endpoint, placing thought in an endless loop of pure contradiction. Thus, intellectual debate on identity never transcends itself, unable as it is to project itself into the concrete relations that sustain social identities (Almeida, 2019, p. 9).

Almeida underscores the importance of Haider's analysis in understanding identity-related challenges in Brazil, arguing that a significant portion of the left has fallen into this epistemological trap, which carries serious political consequences. He states, “The problem of identity is an urgent political issue, tied to the logic of capitalism's reproduction. Thus, it must be critically examined to effectively engage with a contradictory reality” (Almeida, 2019, p. 19).

3 Teaching authority in theater education: some reflections

Gilberto Icle (2010) observes that theater professionals are increasingly met with a range of demands, some of which are unusual or even unconventional, that assign numerous roles to theatrical practice within various human liberation projects. Social agents—including NGOs, government programs, corporations, and both formal and informal educational institutions—have been using theater as a tool for enhancing well-being and personal growth. Schools likewise frequently promote theater as a key component in students' journeys toward emancipation. Within this context, theater takes on a therapeutic role, positioned as a “remedy” for numerous issues in the educational environment. While Icle does not question theater's potential to meet these expectations, he raises an important consideration: “[...] What are the necessary conditions for this to happen? The Theater Pedagogy we see practiced today, in our surroundings, professes promises and offers what conditions for their fulfillment?” (Icle, 2010, p. 89).

In line with these promises, there is a prevailing tendency in theater pedagogy to view teacher authority as a potential threat to student freedom, ultimately oversimplifying the complexities of



pedagogical interactions. Such observations were highlighted in a doctoral research study titled “Autoridade na pedagogia do teatro: tradição e renovação no campo formativo teatral” (Leite, 2024). Following procedures inspired by archival research applied to education, this study investigates how the idea of authority has been incorporated into theater pedagogy in Brazil and the meanings the term acquires in this context. To this end, the research was conducted as a systematic review of Brazilian theoretical production on the subject, drawing from theater journals, books, and papers from academic theater event proceedings, to map the meanings that the idea of authority holds in the theatrical field.

The results showed that Paulo Freire and his concept of *education as a practice of freedom* have significant influence in theater pedagogy, with emphasis on the need of a democratizing approach by teachers in their interactions with students, reflected in the concept of *democratic teacher authority*. Additionally, prevailing discourses in Brazilian theater pedagogy are often opposed to the idea of authority, especially when the term is equated with power and coercion. In this regard, the contentious meanings that the notion of authority takes on in much of its theoretical production ultimately lead to a proliferation of discourses eager to overlook or disguise the intrinsic asymmetry of an authority relationship (Leite, 2024).

In light of this scenario, the core of the issue lies in the fact that, if authority is taken as synonymous with coercion, there would be no logical position, from the perspective of a subject aligned with the values of democratic modernity, other than to advocate for its weakening or even its end. However, this stance severely hinders the understanding of the phenomenon, as it closes off any openness to its inherent complexities. Furthermore, there is an extremely limited amount of material in theater pedagogy focusing primarily on the topic of authority. This could be seen as symptomatic of a subtle restriction on perspectives that do not align with an almost unanimous voice, one that echoes the slogans and catchphrases derived from progressive and liberating pedagogies. When linked to a superficial understanding of Paulo Freire’s theories (Leite, 2024), this is even more evident.

Flavio Henrique Albert Brayner (2017) reflects on the application of Paulo Freire’s ideas in Brazil, asserting that his followers have transformed the educator’s legacy into a fundamental repository of citations and commentaries that guide not only educational practices but also ethical, epistemological, aesthetic, political, and cultural actions. Brayner argues that this appropriation has resulted in a doctrinal and ideological movement, which he calls *Paulofreireanism*. This has weakened the subversive power of Freire’s original work and turned it into a caricature.

In Brayner’s view, the cult around Paulo Freire’s figure has led to the sacralization of his work, making an impartial and rigorous assessment of it something rare. This movement, he suggests, has fostered a form of doctrinal fidelity that prevents “[...] the faithful from transcending the mental boundaries imposed by that corpus [...]” (Brayner, 2017, p. 857). As a result, emotional and ideological clichés have proliferated in educational literature, with limited critical depth. Brayner



contends that this hinders the entry of new philosophical and pedagogical ideas, leading to pastoral and salvific pedagogies. He concludes that this *Freirean camaraderie* weakens the critical vigilance so strongly emphasized by Freire. One of the main manifestations of this would be:

[...] jargon, cliché, the overused phrase, whose function is to produce thinking automatism, preventing the detached and judicious evaluation of statements. In a word: what was, at the beginning, critical potential, here transforms into ideological operation, offering answers to questions in advance and avoiding the task of thinking (Brayner, 2017, p. 857).

Reflecting on Paulo Freire's legacy within the context of teacher authority in theater pedagogy (Leite, 2024), it becomes urgent to consider whether *Paulofreirianism* has also permeated the theater education field. This is a crucial point to prevent the spread of rhetoric filled with dubious slogans regarding student-teacher interactions in theater settings – rhetoric crafted from a demagogic humanism that, in the end, may undermine essential prerogatives of the teaching role.

Thus, it is necessary to courageously assess, with absolute honesty, the relevance of longstanding expectations placed on theater pedagogy in light of new challenges. It is essential to be ready to challenge long-established, sacred ideas within the theater field. Although noble in their declared purposes, these ideas may hinder the incorporation of fresh philosophical perspectives that provide answers and pathways for a world in crisis. If this crisis is not met with true thinking (Arendt, 2014), it could result in severe consequences for theater education and pedagogical practice. For instance, there is the difficulty of precisely defining boundaries that separate fundamental teaching prerogatives – such as a fair demand for study and discipline – from violent or abusive practices disguised as teaching methods.

Thus, it is crucial to recognize that authority, when correctly understood, differs substantially from oppressive, violent, or coercive attitudes, constituting an essential distinction in the debate on pedagogical experience. Particularly within a context full of traps, stemming both from a lingering colonial and patriarchal heritage and from the spread of gross simplifications of theoretical concepts on identity and disconnected attempts at application from social reality.

On the one hand, it is impossible to overlook a tradition that has long turned a blind eye to various forms of abuse perpetrated by teachers of all kinds. On the other hand, the simplistic approach of categorizing teachers and students as oppressors and oppressed has proven to be both detrimental and ineffective in addressing violence within educational environments. After all, if the roles of perpetrator and victim are predetermined and immutable, how can we maintain the essential confrontations between educator and learner without interpreting them as violations of rights? As Julio Groppa Aquino aptly notes:

[...]Education can only exist where generations are in confrontation. On one side, the older generation strives to impose a perspective rooted in the past – a slow, detail-oriented view of the surrounding world that becomes deeply ingrained in



our consciousness. On the other side, the younger generation passionately fights to preserve its fresh and vibrant outlook on life, a perspective that is almost always shaped by the present and its pressing urgencies. (Aquino, 2014, p. 183).

Reassessing the role of teacher authority in today's world is no easy task. Social media has amplified discussions on essential human life topics. However, such discussions often devolve into mere shouting matches that mask a lack of genuine dialogue, especially in a setting prone to the histrionic radicalization of positions, fueled by the dopaminergic addiction to likes and engagement. These current modes of communication, rather than fostering thought, exacerbate a prevailing cognitive anorexia.

Despite the increasing tensions surrounding teacher authority, educators remain entrusted with the inherent task of reconciling the endless demands of the world with the authority they are expected to embody in the classroom. Yet, in this moment, both the knowledge passed down by tradition and modern educational theories prove insufficient. Immersed in this dizzying movement, the teaching profession often finds itself paralyzed, perplexed, and disoriented. As Kafkaesque protagonists trapped in an inescapable and incomprehensible system, educators are compelled to navigate a multifaceted crisis, paradoxically both ancient and unprecedented. Deprived of any secure guidance for traversing the new dimensions of old uncertainties, they walk a tightrope, teetering on the edge of a knife – always and at every moment.



References

- ALENCAR, I. Professora acusada de transfobia contra aluna na Bahia diz ser alvo de calúnia e difamação; áudio revela discussão. *G1*, Bahia, 13 set. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/09/13/professora-acusada-por-suposta-transfobia-denuncia-aluna-por-calunia-e-difamacao-audio-revela-discussao.ghtml>. Acesso em: 14 set. 2023.
- ALMEIDA, S. Prefácio da Edição Brasileira. In: HAIDER, A. *Armadilha da Identidade: raça e classe nos dias de hoje*. Tradução de Leo Vinicius Liberato. São Paulo: Veneta, 2019.
- ALMUDRAS, B. K. Parece revolução, mas é só neoliberalismo: o professor universitário em meio às cruzadas autoritárias da direita e da esquerda. *Piauí*, São Paulo, edição 172, jan. 2021a. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/parece-revolucao-mas-e-so-neoliberalismo/>. Acesso em: 14 abr. 2021.
- ALMUDRAS, B. K. Pós-verdade e carteiradas de identidade: condenações e condescendências na universidade pública. *Piauí*, São Paulo, edição 175, abr. 2021b. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/pos-verdade-e-carteiradas-de-identidade/>. Acesso em: 21 maio 2021.
- BRAYNER, F. H. A. “Paulofreireanismo”: instituindo uma teologia laica? *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 70, p. 851-872, jul./set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227042>. Acesso em: 25 ago. 2021.
- AQUINO, J. G. *Instantâneos da escola contemporânea*. Campinas: Papyrus, 2007.
- AQUINO, J. G. *Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente*. São Paulo: Cortez, 2014.
- AQUINO, J. G. O mau encontro entre a escola e humanismo. In: SILVIO GALLO, S. (org.). *A escola: uma questão pública*. São Paulo: Parábola, 2020. p. 193-210.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 7. ed. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- ARENDT, H. *Crises da República*. 3. ed. Tradução de José Volkmann. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- BARROS, C. R. Movimentos ‘identitários’ querem conquistar coisas, não cancelar pessoas. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 30 set. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/celso-rocha-de-barros/2023/09/movimentos-identitarios-querem-conquistar-coisas-nao-cancelar-pessoas.shtml>. Acesso em: 3 out. 2023.
- CABRAL, G. P. Educação na e para a democracia no Brasil: considerações a partir de j. Dewey e j. Habermas. *Educação & Sociedade* [on-line], v. 37, n. 136, p. 873-889, jul./set., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016153431>. Acesso em: 14 fev. 2022.
- CARVALHO, J. S. F. *Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Perspectiva, FAPESP: 2017.
- DESGRANGES, F. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacarú, 2006.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GOMES, W. A universidade e o tribunal identitário. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26 set. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/wilson-gomes/2023/09/a-universidade-e-o-tribunal-identitario.shtml>. Acesso em: 24 set. 2023.



ICLE, G. Da Pedagogia do Ator à Pedagogia Teatral: verdade, urgência, movimento. *O Percevejo Online*, [s. l.], v. 1, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/opercevejoonline/article/view/525>. Acesso em: 2 nov. 2021.

ICLE, G. *Pedagogia Teatral como cuidado de si*. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

LEITE, M. D. C. Autoridade na pedagogia do teatro: tradição e renovação no campo formativo teatral. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris, 1948.

PUPO, M. L. de S. B. *Para Alimentar o Desejo de Teatro*. São Paulo: Hucitec, 2015.

PUPO, M. L. de S. B. Abraçar e ser abraçado. In: DESGRANGES, F. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

RENAUT, A. *O fim da autoridade*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

TOLEDO, D. *et al.* Uma visão nebulosa e conservadora. *Piauí*, São Paulo, edição 174, mar. 2021. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/uma-visao-nebulosa-e-conservadora/>. Acesso em: 14 abr. 2021.



Academic biography

Martha Dias da Cruz Leite - Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Assistant Professor in the Graduação em Artes Cênicas - Licenciatura em Teatro, Universidade Estadual de Maringá (UEM) Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH) Departamento de Música e Artes Cênicas (DMC) Maringá, Paraná, Brasil.

E-mail: mdcleite@uem.br

Funding

Not applicable

Ethics Committee Approval

Not applicable

Competing interests

No declared conflict of interest

Research Context

No declared research context

Copyright

Martha Dias da Cruz Leite

Copyright of the translation

Celso Rimoli and Leonardo Maciel

Contribution of authorship (CRediT)

Not applicable

License

This is a paper distributed in Open Access under the terms of the License Creative Commons Attribution 4. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt-br>

**Evaluation Method**

Double-Blind Peer Review

Editors

Marcelo Rocco

André Magela

Peer Review History

Submission date: 30 April 2024

Approval date: 08 October 2024




O TEATRO E A PESTE NAS REDES DO ALGORITMO

THE THEATER AND THE PLAGUE IN ALGORITHM NETWORKS

Gustavo Henrique Lima Ferreira

 <https://orcid.org/0000-0003-4298-2156>

Carmina Mendes André

 <https://orcid.org/0000-0002-0727-5766>

 doi.org/10.70446/ephemera.v7i13.7306

O teatro e a peste nas redes do algoritmo

Resumo: Este artigo se propõe a analisar alguns dos efeitos manipulatórios da conectividade internética, junto ao que Vilém Flusser apontou como um avanço de uma cultura imaterial, que esvaziam a capacidade decisória do espectador-internauta. Propomos então, no fazer teatral, a retomada das ideias do teatro da crueldade de Antonin Artaud, principalmente na sua relação com a peste.

Palavras-chave: teatro; mídias digitais; aparelhos; Vilém Flusser; Antonin Artaud.

The theater and the plague in algorithm networks

Abstract: This article aims to analyze some of the manipulative effects of internet connectivity, along with what Vilém Flusser pointed out as an advancement of an immaterial culture, which depletes the spectator-internaut of their decision-making capacity. We then propose, in theater making, the resumption of the ideas of Antonin Artaud's theater of cruelty, especially in its relationship with the plague.

Keywords: theater; digital medias; devices; Vilém Flusser; Antonin Artaud.



*

Qual a problemática que o uso das Redes impõe a seus internautas? Seriam elas, as Redes, compostas pela neutralidade em seus conteúdos e usos?

O assassinato sem remorso logo nos primórdios da tecnologia de inteligência artificial é uma consternação de roer as unhas a diversos membros dos cosmos digital. Que estejamos cientes do uso de tais máquinas na guerra e seu potencial aterrorizante no que diz respeito à autonomia humana. De fato, o advento de sistemas automatizados, executados via inteligência artificial, em guerras de extermínio já se tornou uma realidade de gelar o sangue nas veias, empregue convencionalmente, com máxima letalidade, por seus operadores humanos.

A ilusão aqui é a noção de que sistemas autônomos serão afinados pelo próprio algoritmo, ao ponto de que a autonomia humana se tornaria redundante em qualquer sentido funcional. Desde que seja determinado o alvo, mediante treinamento e informação, viria à luz uma nova utopia de precisão cirúrgica na guerra moderna. As mortes civis seriam supostamente reduzidas e a mortalidade de combatentes e “indesejáveis”, em contrapartida, seria maximizada dramaticamente.

O estudo de caso a ser analisado em torno deste conceito é justamente a campanha de pulverização imposta por Israel na Faixa de Gaza sitiada. Segundo uma reportagem investigativa da revista +972, as chamadas Forças de Defesa de Israel (FDI) assumiram a indulgência de identificar alvos via inteligência artificial e conseqüentemente “neutralizá-los”. O processo, contudo, está longe de ser preciso ou adotado de maneira vagamente científica (Kampmark, 2024).

Pensar o uso das Redes, em nosso entender, é urgente, para que seu efeito não seja negativo e contra a humanidade tal como nos alerta Kampamark em relação ao uso da IA experimentada por Israel no atual conflito contra Gaza. Educar para sobreviver é o que nos aproxima da temática do dossiê Educação Teatral e fins de mundos.

*

A apreciação de uma obra de arte pressupõe e necessita de uma ação contemplativa daquele que a observa. Resgatando um exemplo do passado que, pouco a pouco, tem sido retornado, pensemos nos discos de vinil. Quando escuto um determinado disco, muitas vezes escolho pensando em apenas uma música, mas seu formato me leva a escutar o todo da obra (ou pelo menos todo um lado desse disco), me encontrando com outras músicas.

Se trata, portanto, de uma escolha que é propositiva, na ação-movimento em direção à obra – o escolher de um disco, no exemplo dado - mas também precisa ser receptiva – o estar disposto a receber a proposta artística que lhe é apresentada – para então atingirmos o estágio reflexivo – a nossa reação à obra, seja ela qual for. Algumas dessas músicas me agradam, outras nem tanto, mas



o fato é que acabo por apreciar algo que talvez nunca escutasse em um ambiente pré-programado para oferecer apenas o que seria supostamente definido como “do meu gosto”.

“Pois eu confesso que hoje escuto tudo no *Spotify* ou no *Youtube*, em qualquer lugar”, é o que você pode estar me dizendo nesse momento, mas o fato é que se essas obras estão em qualquer lugar, na verdade é porque não estão em lugar algum, ou seja, nossas mãos não as alcançam. É o que Vilém Flusser apontou como um descolamento da materialidade na produção informacional, na busca de uma cultura imaterial.

Se isso ocorresse, não haveria mais esquecimento, e assim a história da humanidade consistiria efetivamente num progresso linear: uma memória crescente, em plena expansão. Somos hoje testemunhas da tentativa de se produzir uma cultura imaterial desse tipo, uma memória expansível. As memórias do computador são um exemplo disso. A memória do computador é uma não coisa (Flusser, 2017, p.57).

O computador é um bom exemplo disso. As coisas são os *hardwares*, as peças físicas que constituem a máquina, enquanto as não coisas dizem respeito aos *softwares*, os programas operados. O próprio termo computador vem de computar, fazer cálculos. Os primeiros computadores ocupavam salas e prédios inteiros, enquanto hoje temos computadores com uma enorme capacidade de processamento de dados em nossos bolsos, que tocam música, tiram fotos, fazem vídeos, com capacidade de edição e programação em frações de segundo.

Essa miniaturização faz parte de uma crescente imaterialidade. Nossos celulares não são mais aparelhos que utilizamos para comunicação telefônica, mas sim veículos de interação para que estejamos constantemente conectados, habitando o espaço das redes ininterruptamente. Não à toa precisamos de baterias cada vez mais potentes e carregadores mais eficientes, para que não fiquemos nunca desligados.

Nesse ponto, é preciso considerarmos nossa adaptabilidade e plasticidade mental. Quais os impactos de estarmos o tempo inteiro conectados a esse meio virtual, imaterial? Ainda estamos imersos no processo que talvez não seja possível apontar com clareza os efeitos, mas é fato que cada vez mais borramos as fronteiras entre a materialidade com a virtualidade. Cada vez mais a nossa relação com essas não coisas, com esse meio imaterial, se torna indissociável da nossa realidade.

Parafraseando McLuhan, o “meio” é a hermenêutica do fenômeno. As consequências hermenêuticas do “meio” ainda não nos são totalmente claras. Para perceber rapidamente o problema é preciso fazer um exercício análogo e pensar três dimensões com a mentalidade de duas: a fotografia não é um retrato da paisagem, mas uma apreensão de unidades de imagens a partir das regras dos aparelhos. Nosso sobrevoo mental tende a associar a formação final do aparelho (a imagem técnica) com a estrutura do que é observado. Analogamente, a dinâmica ocidental do conhecimento é derivada da cultura alfabética, a tal ponto, que o alfabeto como horizonte de “surf” do intelecto passa – quando a linguagem é pensada como instrumento – despercebido (Freiberg, 2021, p.181).



As imagens que eu vejo no meu celular, as fotos que eu tirei, são apenas conjuntos informacionais de dados, de zeros e uns, processados pelo aparelho quando eu aperto o botão de captura. Ele faz a leitura e depois reconstrói, a partir desses dados, uma imagem técnica. Do mesmo modo, podemos retomar a questão da música, parafraseando o argumento de Leandro Freiberg. A reprodução de músicas nos aparelhos digitais é a apreensão de unidades sonoras geradas a partir do processamento de dados, ou seja, das regras dos aparelhos, perdemos o contexto do processo criativo do qual o artista se valeu.

Mas não vamos demonizar a tecnologia digital. O que argumentamos aqui é a necessidade de aprofundarmos essa discussão, até para que possamos pensar em uma regulamentação adequada. Os algoritmos nos colocam, mais uma vez, diante de um problema ético e político: seus usos para a destruição em massa, como nos alerta a epígrafe.

E o que nos cabe fazer? Para os autores deste texto, um dos conselhos a seguir vem de Edgar Morin, que, inconformado diante do genocídio em curso no território Palestino de Gaza perpetrado por indivíduos descendentes de judeus que foram vítimas de genocídio, o mestre nos convida a testemunhar; testemunhar como forma de resistir, “encarar de frente” para não esquecer (FEPAL, 2024).

Nesta perspectiva a arte e a educação podem funcionar como espaço de resistência, enfrentando os impactos e (re)formulações que as relações midiáticas na atualidade podem gerar. Por isso nos parece fundamental que o arte-educador tenha estudos e formação nesse tema, tanto para sua própria formação, como para pensar seu programa de ensino. Apostamos na ideia de que o domínio das tecnologias digitais seja fundamental tanto para saber usar a comunicação em um mundo permeado por elas como para colocar o debate ético e político de seus usos, na pauta internacional.

Na arte e no ensino da arte, há o perigo dessa relação comunicacional digital esvaziar as proposições artísticas no que tange a subjetividade dos envolvidos. Pois, tal como nos aponta o texto da epígrafe, que problematiza uma guerra sem o elemento humano, o mesmo tende a acontecer com as relações (humanas?).

*

Algoritmos até podem ser objetivos, mas escondem a subjetividade de quem os programa e, com o perdão da repetição variada do termo, escondem os possíveis objetivos de quem os manipula. Estabelece-se uma relação que forja a realidade, modelando-a com os dados dos aparelhos para obtenção de maior controle e que, em contrapartida, vai esvaziando o nosso processo decisório. Sempre sob a justificativa da eficiência, da produtividade, do melhor rendimento com o mínimo dispêndio.



A liberdade de decisão de pressionar uma tecla com a ponta do dedo mostra-se como uma liberdade programada, como uma escolha de possibilidades prescritas. O que escolho, o faço de acordo com as prescrições.

Por isso, é como se a sociedade do futuro, imaterial, se dividisse em duas classes: a dos programadores e a dos programados. A primeira seria daqueles que produzem programas, e a segunda, daqueles que se comportam conforme o programa. A classe dos jogadores e a classe das marionetes (Flusser, 2017, p. 60).

“Então o jeito é nos tornarmos programadores. Controlarmos o jogo, para não sermos controlados por ele?” .

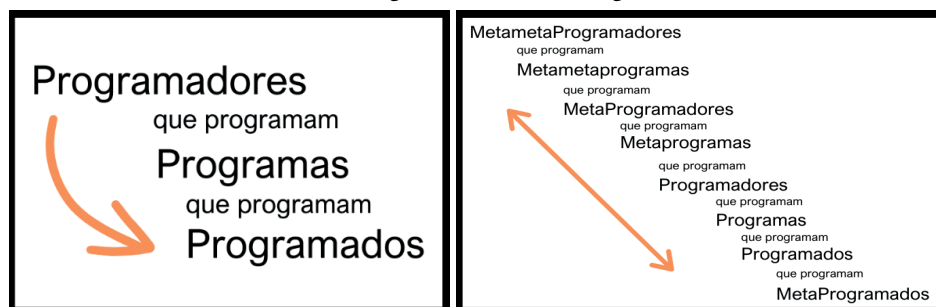
O problema vai além disso, pois essa lógica não atinge apenas o indivíduo programado, pois quando o programador programa o aparelho, ele por sua vez o faz a partir das possibilidades definidas pela estrutura do aparelho em si.

Pois o que os programadores fazem quando pressionam as teclas para jogar com símbolos e produzir informações é o mesmo movimento de dedos feito pelos programados. Eles *também* tomam decisões dentro de um programa, que poderíamos chamar de “metaprograma”. (Flusser, 2017, p. 60, grifo nosso).

“Então o programador também é programado?”

Pois é. Essa relação se torna ainda mais complexa na medida em que o avanço tecnológico nos leva a uma produção cada dia mais automatizada, de super aparelhos, onde perdemos o lastro da influência humana em sua criação. Nossos celulares, por exemplo, são um conjunto de proto-aparelhos¹, no sentido de aparelhos anteriores, como chips, processadores, mecanismos de câmera, de reprodução de vídeo, de áudio, construídos por fábricas com linhas de produção robotizadas. Todos estes proto-aparelhos, por sua vez, agregam metaprogramações na programação do aparelho. Metaprogramações, justamente por estarem para além do programador. Portanto, mesmo que a gente aprenda a programar, precisamos ter consciência de que programamos daqui para frente, mas a partir de uma superestrutura já programada, metaprogramada.

Figuras 01 e 02 – Fluxogramas



Fonte: Gustavo Henrique Lima Ferreira e Carminda Mendes André, 2024.

¹ Utilizamos o termo proto-aparelho tal qual a grafia apresentada por Vilém Flusser em seus escritos.



Seguindo a ideia dos nossos celulares, quando pensamos em metaprogramas, podemos falar dos principais sistemas operacionais, como *Android* ou *IOS*, que servem de referência para programadores programarem os aplicativos que utilizamos. Sendo que esses metaprogramas, por sua vez, são produção de metaprogramadores, que programaram os sistemas operacionais. Estes foram programados a partir de metametaprogramas, programados antes por metametaprogramadores. O que resulta disso é que entre programadores e programados, nós naturalizamos a relação com os programas, naquilo que Flusser chamou de um Totalitarismo programado, ou programador, onde já não conseguimos mais sequer dizer onde estão os limites dessa relação de programação.

De modo que, quando estou diante de uma decisão, pressionando teclas, nunca me deparo com os limites do programa. São tão numerosas as teclas disponíveis que as pontas dos meus dedos jamais poderão tocá-las todas. Por isso tenho a impressão de ser totalmente livre nas decisões. O totalitarismo programador, se estiver algum dia consumado, nunca será identificado por aqueles que dele façam parte: será invisível para eles. Só se faz visível agora, em seu estado embrionário. Somos talvez a última geração que pode ver com clareza o que vem acontecendo por aqui (Flusser, 2017, p. 61).

Quando falamos dos ditos “nativos digitais”, creio que tocamos nesse ponto. Não sei ao certo qual a sua idade, que está nesse momento dialogando conosco, mas nós que escrevemos aqui nascemos ainda no século passado e conseguimos lembrar dos primeiros acessos à internet, entre final do século XX e início do século XXI, primeiro em bibliotecas, ou escolas, depois quando tivemos um computador em casa. Era comum pensarmos em termos como “entrar na internet” e até mesmo em quais os horários que poderíamos entrar, já que a conexão discada não só inabilitava o uso do telefone fixo, como também gerava custos pelo pulso da ligação, que variavam de preço, de acordo com o horário do dia.

“Tinha happy hour de internet, era isso?”

Quase isso mesmo. Sendo que o *happy hour* era a madrugada, onde a rede cobrava apenas um pulso, independente do uso.

“Muito bom, podia usar à vontade. Mas voltemos lá ao assunto. O que essa história tem a ver com esse totalitarismo programador aí.”

A verdade é que hoje sequer pensamos em “entrar na internet”. Ela paira como uma existência além de nós. Vamos dormir e nosso celular segue conectado. Geladeiras já são fabricadas com conectividade total à internet, além de programas capazes de analisar seu consumo e automaticamente encomendar as compras por você, no supermercado online. Se anteriormente calculávamos o momento de deliberadamente “entrar na internet”, hoje nossa deliberação precisa ser para sair dela, para ficar off-line. “A gente pode estar vendo o início de uma inversão formal/ conteúdo nesse sentido, ou seja, a vida online da pessoa, passa a ser um conteúdo para a vida off-line dela” (Cesarino *apud* Viracasacas).



“Ou seja, eu só presto atenção na ‘existência da internet’, justamente quando perco o acesso a ela.”

Exatamente, pois estar online passou a ser o padrão. Totalitarismo internético, que nada mais é que uma faceta desse totalitarismo programador. Esse processo levou também a uma virtualização e a digitalização das relações. A conectividade internética nos permite aproximações antes impensáveis, porém, é preciso pensarmos em como essas relações nos afetam, não apenas nas trocas digitais, mas em como elas condicionam nossas relações e, no nosso caso mais específico, em como elas podem condicionar nossos fazeres artístico e educativo. É preciso dançar conforme a música, mas se apenas dançarmos os passos dados, podemos cair em uma repetição autômata sem sentido.

O espantoso desenvolvimento dos meios de comunicação e das tecnologias digitais, desde a segunda metade do século passado, vem modificando os processos culturais e criou as bases para um novo ciclo de planetarização e intercâmbio cultural entre as nações e as culturas do mundo, a cujas consequências ainda hoje estamos a nos adaptar. Nesse mundo cada vez menor, mais integrado, somente a cultura pode nos distinguir e é um ativo poderoso para o nosso desenvolvimento, para a vida democrática, para a justiça social, para o desenvolvimento econômico e para a sustentabilidade (Ferreira, 2022).

Esse aí é o Juca Ferreira, que foi ministro da Cultura em duas oportunidades, entre 2008 e 2010 e entre 2015 e 2016. A fala dele traz dois pontos importantes para nossa reflexão. O primeiro deles é da interconectividade planetária, que intensificou os intercâmbios culturais ao final do século XX e vem se intensificando ao longo dessas primeiras décadas do século XXI. Hoje temos não apenas o acesso a materiais produzidos em múltiplas partes do globo, como podemos interagir de modo virtual, unindo espaços e indivíduos milhares de quilômetros distantes.

Ao longo de séculos, se quiséssemos testemunhar uma ação cultural, precisaríamos estar presentes no lugar onde ela se realizava, até que as técnicas de reprodutibilidade se estabeleceram e permitiram que tivéssemos acesso a registros destas obras.

A reprodução técnica pode ainda colocar a cópia do original em situações inatingíveis a esse mesmo original. Acima de tudo, ela torna possível levar essa cópia ao encontro do receptor, seja na forma de fotografia, seja na de disco de vinil. A catedral deixa seu lugar para ser recebida no estúdio de um apreciador da arte. [...] essas condições modificadas podem deixar intocável a maior parte da existência da obra de arte – mas, em todo caso, elas certamente desvalorizam seu aqui e agora (Benjamin, 2019, p. 56-57).

Para ouvir uma música, não precisaríamos necessariamente estar diante dos músicos, mas poderíamos ouvi-la através dos sulcos demarcados em um disco de vinil, fabricados em escala industrial. Ainda assim, esta nova relação se manteve atrelado a uma noção de presença e fisicalidade. Era preciso ativamente manusear o disco, colocá-lo para tocar. Sabíamos exatamente qual o limite do conteúdo ao qual tínhamos acesso. Eu apenas poderia escutar aqueles discos que estivessem à minha disposição. Do mesmo modo, as músicas da rádio não eram definidas



por mim e sim pela programação da emissora. O mesmo podemos dizer para a televisão, que nas últimas décadas do século XX, se tornou uma espécie de entidade onipresente em nossas vidas. A relação emissor-receptor, ainda que não fosse alvo de reflexão, estava clara. Éramos passivos diante do conteúdo cultural apresentado. Quando muito, poderíamos escolher qual seria o emissor, mudando de canal, sintonizando em outra rádio, escolhendo outro disco, filme, peça, etc...

É verdade que fatores comerciais e sociopolíticos influenciavam neste conteúdo, muitas vezes determinando obras que poderiam ou não ser veiculadas. Porém, o que desejo ressaltar aqui é que esta curadoria não era oculta. Lidávamos como uma relação muito bem estabelecida entre passividade da audiência e atividade do gerador de conteúdo.

Com o avanço da internet, essa relação se desfez e passamos a buscar ativamente o conteúdo. Há uma horizontalização das interações, sem uma mediação explícita.

“A nossa interferência como audiência passou a ser maior, é isso?”

Sim, mas isso, porém, não significa que não haja domínio sobre a emissão. Apenas que esse domínio se tornou fluido. A disponibilidade de conteúdo na internet provocou outra questão, a da organização do mesmo. Se antes éramos limitados ao que nos era diretamente oferecido, agora podemos buscar aquilo que nos interessa. Temos a sensação de que podemos acessar a tudo e todos há qualquer momento. As mídias digitais nos apresentam uma ilusão de totalidade, mas essa totalidade é sujeita às programações. Temos uma ilusão de escolha, quando nos é apresentado um conteúdo programado.

Se existem direções pelas quais alguém poderia optar, estas rotas dependem da mecanização, tornando-se mais complexas que as bifurcações pelas quais se navega. Certas escolhas algorítmicas apontam para conteúdos visíveis –ou não – para o público, cujo contraponto se torna a probabilidade de certos materiais jamais encontrarem quaisquer olhos caso não constem nestas recomendações (Ladeira, 2019, p. 167).

A realidade é que, mesmo que não se produzisse mais nenhum conteúdo em nenhuma parte, ainda assim, qualquer um de nós só conseguiria dar conta de uma mínima fração deste conteúdo. O conteúdo é potencialmente infinito, mas o que é escasso é a nossa atenção.

“Deve ser por isso que tá todo mundo se descobrindo TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade)”.

Essa disputa pela atenção vai contaminando nosso dia a dia. As redes viram um campo de batalha em que disputamos cada clique, cada curtida, cada inscrição, para nos tornarmos vistos, pois na lógica das redes, só quando somos vistos é que nos tornarmos vivos.

O modelo anterior tinha muitas limitações e limitadores, mas não podemos cair na esparrela de acharmos que agora temos um modelo efetivamente plural, quando substituímos uma coleira que nos puxava para uma única direção, por um cabresto virtual que nos deixa livres, mas direcionando



de forma restrita nossos olhares. Os textos, áudios, mas principalmente as imagens e vídeos se multiplicam exponencialmente em extrema velocidade até se esgotarem. Nesse sentido, creio que as imagens merecem um destaque nesta nossa discussão. Propomos abordar o termo *imagem* em um sentido mais amplo, que englobe tanto aquelas imagens estáticas, como também vídeos, entendendo que estes são formados por imagens em movimento. Façamos isso para podermos conversar novamente com Flusser, quando esse inferia que a nossa relação com as imagens se dá em um processo de mediação entre a humanidade e o mundo.

O homem “existe”, isto é, o mundo não lhe é acessível imediatamente. Imagens têm o propósito de representar o mundo. Mas ao fazê-lo, entropõem-se entre mundo e homem. Seu propósito é serem mapas do mundo, mas passam a ser biombos. O homem, em vez de se servir das imagens em função do mundo, passa a viver em função de imagens. Não mais decifra as cenas da imagem como significados do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado como conjunto de cenas (Flusser, 2018, p. 17).

Esse processo ao qual intuía Flusser se intensificou com a ampliação das ferramentas digitais e da velocidade da transferência de dados. As redes baseadas na troca de imagens são as mais populares, em especial aquelas que se estruturam em transmissões de vídeos curtos. Temos efetivamente essa ideia de um conjunto de cenas que toma o lugar de representação do mundo e se espalha através de um processo viral. A relevância do seu conteúdo é medida pela sua quantidade de seguidores, de curtidas. Na prática, o filtro é a quantidade de interações. O importante é ter o primeiro lugar em compartilhamentos, ser *trending topics* (o tópico, o assunto, em tendência).

“E vale a pena dançar conforme a música?”

Essa é uma questão importante. Esse fenômeno é parte da exploração excessiva em um modelo de sociedade pautada pelo acúmulo de capital que encontrou no espaço das redes sociais não um lugar de comunidade, mas uma câmara de cultivo da individualidade, que, como aponta Byung-Chul Han, “destrói o espaço público e aguça a individualização do ser humano. Não o ‘amor ao próximo’, mas sim o narcisismo domina a comunicação digital” (Han, 2018, p. 86).

Nessa total erosão do coletivo, enquanto uns se humilham em troca de dinheiro, aqueles que assistem e estimulam essa humilhação também revelam uma necessidade de interação e, mais que isso, assumem uma posição de controle, em uma realidade em que somos cada vez mais despidos de capacidade decisória. A busca por influenciar e exercer domínio sobre o outro revela o quanto nossa conectividade virtual, na forma como está estruturada, em nada nos conecta. Muito pelo contrário.

O projeto para o qual o sujeito se liberta se mostra hoje ele mesmo como figura de coação. Ele desdobra a coação na forma do desempenho, da auto-otimização e da autoexploração. Vivemos hoje em uma fase histórica especial, na qual a liberdade, ela mesma, provoca coações (Han, 2018, p. 87).



Esse modelo acaba por servir muito bem à própria plataforma, já que aumenta o engajamento, gera mais lucro. Enquanto alguém se prostitui na tela para uma multidão de clientes, a plataforma digital age como cafetão. Em última instância, tanto quem se submete na tela, quanto quem dá as ordens, ambos servem ao mesmo mestre. Alguns se creem dominadores, pois infligem humilhações a quem está na tela, mas a verdade é que seu desempenho ao assistir, clicar e pagar pelos “presentes” virtuais gera tanto lucro para a plataforma quanto as ações de quem está se humilhando na tela. “A sociedade atual não é uma sociedade de amor ao próximo, na qual nos realizaríamos reciprocamente. Ela é, muito antes, uma sociedade do desempenho, que nos individualiza. O sujeito de desempenho explora a si mesmo até ruir” (Han, 2018, p. 87-88).

Toda e qualquer pessoa pode se tornar um formador de conteúdo, de conhecimento. Basta colocar suas palavras, sua voz, sua arte na rede. E pronto, estará lá, para a eternidade. Mas se toda e qualquer pessoa colocar sua arte, sua voz, suas palavras na rede, o que garante que ela vai ser lida, vai ser ouvida, vai ser vista? A verdade é que no mundo das interações, mais que escrever, é preciso ser lido; mais que falar, é preciso ser ouvido, mais que fazer arte, é preciso ser visto, ser apreciado, ser comentado, compartilhado, viralizado. Portanto, mais do que arte e conteúdo de qualidade, chamar a atenção se faz o critério primeiro.

Nesse processo, um fenômeno se torna viral não apenas porque se espalha rapidamente, como passa também a ser replicado, em múltiplas variantes, por novos portadores que o tomam para si e se tornam eles próprios outros potenciais epicentros de viralização. Retomamos aqui a noção de *convexidade positiva*. Essa viralização faz com que essas redes adormeçam nossa relação com a natureza não digital, arrebatando nossa atenção para as telas, que tomam o lugar da vivência. Nosso desempenho passa a ser medido pela nossa capacidade de interação nessas redes, de influência em nossas postagens e de conhecimento cada vez mais atualizado. Precisamos postar, compartilhar, para mostrar que existimos nesse ambiente. Nesse sentido, um *dislike* vale tanto quanto um *like*, já que, para a lógica da economia da atenção, o importante é interagirmos. Ainda que muitos compartilhem algo para criticar, a necessidade da crítica demonstra uma atenção àquela mensagem e, portanto, reforça o seu potencial de afetação. Se essa mensagem se espalha, ainda que a maioria das pessoas reajam negativamente, basta uma pequena parcela demonstrar interesse genuíno para que ela tenha engajamento suficiente para se tornar rentável e até mesmo ser normalizada.

Nesse processo acelerado e imediatista das redes, um fenômeno surge na mesma velocidade que se esgota e é rapidamente substituído por outros, mantendo a lógica de gerar lucros para a plataforma, que no final, é quem de fato ganha. Por mais que um criador de conteúdo possa conseguir o que consideremos um bom dinheiro, esse vai ter sido apenas uma pequena fração do que ele faz a rede ganhar com a sua exposição. Normalizamos as pessoas humilharem e se humilharem por migalhas.



*

“E agora, quem poderá nos salvar?”

Se as ondas balançam nossa embarcação de um lado para o outro, aproveitemos esse balanço para nos jogarmos entre passado e presente, tentando encontrar em escritos pré-digitais, uma possibilidade de encararmos a alienação das redes. Nesse exercício circular de (re)tomarmos o passado para (re)pensarmos nosso momento atual e futuro, os escritos sobre “O Teatro e a Peste” de Antonin Artaud (2006) podem ser um ponto de partida interessante sobre esse momento em que o mundo foi assolado por um vírus pandêmico.

“E que peste é essa da qual ele fala?”

Artaud viveu a pandemia da gripe influenza em 1918, mas em seu texto ele vai (re)montar a relação com a peste em séculos passados, desenrolando brevemente um fio que parte de um dos últimos casos de surto da peste bubônica, em 1720, voltando até casos da antiguidade, como a peste que no séc. V a.C. atingiu Atenas. Sua preocupação, porém, não é com um apanhado histórico, mas em pensar a relação entre a doença e seus fenômenos e que, por sua vez, revelam muito a respeito das crises que emergiram na pandemia atual.

Um desastre social tão completo, um tal distúrbio orgânico, esse transbordamento de vícios, essa espécie de exorcismo total que aperta a alma e a esgota indicam a presença de um estado que é, por outro lado, uma força extrema em que se encontram em carne viva todos os poderes da natureza no momento em que ela está prestes a realizar algo essencial (Artaud, 2006, p. 21).

O termo crise aqui aplicado não se refere ao contexto econômico, embora pudesse, mas evoca o sentido das manifestações súbitas e intensas de natureza emocional e/ou nervosa que experimentamos socialmente, assim como a noção de cisão, a crise como um processo de ruptura com hábitos e/ou crenças até então adotados. “[...] Pois só pode haver teatro a partir do momento em que realmente começa o impossível e em que a poesia que acontece em cena alimenta e aquece símbolos realizados” (Artaud, 2006 p. 21). Ao trazer, ainda que brevemente, as ideias de peste e de crise, a partir de Artaud, o objetivo é encontrarmos um caminho para enfrentarmos a alienação que a navegação internauta nos quer colocar.

“Mas qual a diferença desse empestear pro viralizar?”

À primeira vista, a relação com o viralizar pode parecer de similaridade, já que esse se trata de levar um conteúdo do seu estado latente até o extremo da visibilidade. Os efeitos dessa infecção, porém, são onde separo as duas relações. Artaud defendia a noção de peste a partir da transformação do ser diante de algo que lhe invade e necessariamente lhe transforma. Uma infecção que impulsiona as imagens adormecidas, que transcende.



Uma verdadeira peça de teatro perturba o repouso dos sentidos, libera o inconsciente comprimido, leva a uma espécie de revolta virtual e que aliás só poderá assumir todo o seu valor se permanecer virtual, impõe às coletividades reunidas uma atitude heroica e difícil (Artaud, 2006, p. 24)

É nesse lugar que a arte deve agir, mais especificamente no nosso caso, podemos dizer que é onde a educação teatral deve se colocar. O que estamos propondo é que a educação teatral possa ser um meio de combate a alienação das redes e que o ensino de teatro no campo universitário, onde nós atuamos, para ser um ensino emancipador, precisa confrontar essa lógica de capitalização das nossas subjetividades, sob o risco de seu próprio esvaziamento. O objetivo do teatro dentro desse campo informacional, nas redes, não deve ser o de buscar mais *likes*, mas sim o de confrontar a própria lógica dos *likes*. “Se o teatro essencial é como a peste, não é por ser contagioso, mas porque, como a peste, ele é a revelação, a afirmação, a exteriorização de um fundo de crueldade latente através do qual se localizam num indivíduo ou num povo todas as possibilidades perversas do espírito” (Artaud, 2006 p. 23).

É necessário entendermos a lógica dessas ferramentas, até mesmo para que possamos encontrar e até fabricar entradas por onde possamos trabalhar uma criação, no sentido que coloca Artaud, onde:

O teatro nos restitui todos os conflitos em nós adormecidos com todas as suas forças, e ele dá a essas forças nomes que saudamos como se fossem símbolos: e diante de nós trava-se então uma batalha de símbolos, lançados uns contra os outros num pisoteamento impossível; pois só pode haver teatro a partir do momento em que realmente começa o impossível e em que a poesia que acontece em cena alimenta e aquece símbolos realizados (Artaud, 2006 p. 21).

Nesse sentido, o viral não pressupõe criação, mas apenas espalhamento. Ação biopolítica na-e-da rede, ele não é peste, mas sim um contágio controlado. É uma arma de distração em massa. Pensar na peste é justamente pensar em como desmontar essa arma. “A peste toma imagens adormecidas, uma desordem latente e as leva de repente aos gestos mais extremos” (Artaud, 2006, p. 21).

Tomamos o escrito de Artaud sobre a peste, como um vislumbre de possibilidades, de assumirmos o acontecimento e utilizarmos da capacidade disruptiva do fazer cênico, para através do encenar e do ensinar a partir-e-com a cena, possamos acordar as relações adormecidas pelo domínio viral, pestilento, desse universo de imagens-técnicas digitais.

O teatro também toma gestos e os esgota: assim como a peste, o teatro refaz o elo entre o que é e o que não é, entre a virtualidade do possível e o que existe na natureza materializada. [...] Uma verdadeira peça de teatro perturba o repouso dos sentidos, libera o inconsciente comprimido, leva a uma espécie de revolta virtual e que aliás só poderá assumir todo o seu valor se permanecer virtual, impõe às coletividades reunidas uma atitude heróica e difícil (Artaud, 2006 p. 21).



Em um ambiente tomado pelas imagens técnicas, retomo Artaud na defesa do teatro como um jeito de empestear e esgotar essa relação: assim como a peste, o teatro na tentativa de refazer o elo entre o que é e o que não é, entre a virtualidade do possível e o que existe na natureza materializada.

“O teatro como a peste, é uma crise que se resolve pela morte ou pela cura” (Artaud, 2006, p. 28).

Porém, novamente o debate sobre a ética e a política se faz presente, pois o problema dos usos da tecnologia tem tirado o sono de qualquer pessoa sensata desde a criação da bomba atômica. E Artaud nos lança a pergunta que não quer calar:

E a questão que agora se coloca é saber se neste mundo em declínio, que está se suicidando sem perceber, haverá um núcleo de homens (e mulheres) capazes de impor essa noção superior do teatro, que devolverá a todos nós o equivalente natural e mágico dos dogmas em que não acreditamos mais (Artaud, 2006, p. 29).

*

Desde a invenção da prensa por Gutenberg, no século XIV, já havia os que temiam pela explosão desenfreada da informação.

Diferentes grupos sociais levantaram diferentes críticas ao novo instrumento. Por exemplo, os copistas e os “papeleiros” (que vendiam livros manuscritos) e os cantores contadores de histórias profissionais, todos temiam - como acontecera com os operadores de teares manuais na Revolução Industrial - que a imprensa os privaria de seu meio de vida. Os eclesiásticos, por sua vez, temiam que a imprensa estimulasse leigos comuns a estudar textos religiosos por conta própria em vez de acatar o que lhes dissessem as autoridades. Tinham razão (Burke, 2002, p. 174).

“Afim, as tecnologias são ou não um problema?”

Em primeiro lugar, é preciso diferenciarmos a ideia de tecnologia, dos aparelhos computacionais e das redes e mídias digitais. A origem do termo tecnologia vem do estudo da *techné*, de uma técnica. Ou seja, o estudo de uma arte, ou um ofício, que por sua vez, vai levar à formulação de métodos, processos e instrumentos específicos para o desenvolvimento desses como técnica.

Em segundo lugar, é preciso também reforçar que o fazer teatral, ao longo da história, sempre lançou mão dos avanços tecnológicos de cada época. Desde a arquitetura dos teatros gregos, grandes obras usam o conhecimento e a tecnologia a seu favor, passando pelas maquinarias no teatro medieval, até o uso da perspectiva na renascença.



Pois esse uso da perspectiva nas artes visuais passa a influenciar o teatro, com a construção de cenários pensados em proporção geométrica, criando uma ilusão de profundidade, que eram beneficiados por um modelo de teatro de palco frontal.

Já na era moderna, o uso da iluminação e da automatização de mecanismos até chegarmos nas projeções e recursos audiovisuais em cena, a inovação tecnológica sempre esteve presente na manifestação teatral. É razoável, portanto, que em uma sociedade na qual grande parte das interações se realizam por meio de mídias digitais, esse convívio virtual também se apresentasse no fazer teatral.

Assim como na caixa-preta cênica, inúmeros recursos são utilizados para construir ludicamente a cena teatral – o uso da iluminação, as trocas de cenários, os alçapões, elevadores e varas que fazem aparecer ou desaparecer pequenos elementos até conjuntos de personagens – na caixa-preta tecnológica, temos acesso a outras ferramentas, como a recombinação de imagens e sons, desde que o artista busque jogar com o aparelho, de modo inclusive a explorar possibilidades não previstas em sua programação original. Produzindo assim, novas virtualidades cênicas.

Quando Eurípedes fazia descer uma grande cesta, sustentada por cordas e roldanas, carregando um ator do teto ao palco da arena grega ele conseguia dar forma à imagem de um deus, que descia dos céus para entrar em cena. *Deus ex machina*, um deus que se faz presente pela máquina. Hoje as maiores casas de espetáculo possuem inúmeras varas automatizadas, capazes de suspender cenários e atores, fazendo-os voar até mesmo sobre a plateia. Mas o princípio segue sendo o mesmo, o de tornar visível para nós, algo imaginário. Nós podemos saber conscientemente que o ator não está voando, mas somos capazes de imaginar esse voo. Um voo que não tem efeito real, mas existe como possibilidade, ou seja, existe como virtualidade.

Assumir essa virtualidade da cena é também assumir que todo o processo de realização/transmissão de uma ação teatral em um meio tecnológico digital, confronta esse vir a ser do teatro, com as virtualidades das redes que simulam as relações humanas por aparelhos e imagens técnicas.

“Duas virtualidades?”

Essas duas questões estão ligadas pelo avanço da imaterialidade que vai aos poucos ganhando *status* de realidade e moldando nossas relações. O confronto da virtualidade teatral, com a virtualidade do universo das imagens técnicas, se apresenta como possibilidade de expor a artificialidade dessas relações, o lugar de simulacro das redes. Novamente balançando entre passado e presente, atualizamos o distanciamento brechtiano, agora pensado junto à nossa relação com o real mediatizado, trazendo para a cena a discussão sobre essa mediação em uma performance multimídia.

Na atuação das performances multimídia, bem como na atuação brechtiana, tudo parte e tudo volta ao real num questionamento que busca analisar-lhe a situação. É portanto sobre a análise do real e sua percepção pelo artista e pelo espectador que resulta o essencial do trabalho de distanciamento (Féral, 2015, p. 237).



Esse distanciamento multimídia, apresentado por Josette Féral, pode se manifestar de duas formas principais. Seja pela reprodução no palco do real, sem trabalho sensível da imagem, onde a imagem toma significado no palco pela contextualização e relacionando os outros sistemas de significados cênicos com os quais ela se encontra de imediato. Ou então, na reprodução do real fora de suas relações, de modo fragmentado, não continuado, que pode resultar em uma multiplicação detonada do conteúdo da imagem, mas também em uma desaceleração e até imobilização da imagem.

É em virtude de as mídias autorizarem precisamente mais que qualquer outra forma espetacular tal aproximação extrema, quase absoluta entre a cena e o real, que o real encontra-se aí suprimido. De tanto reproduzir o real com exatidão, de se lhe ajustar, elas acabam por se colocar no seu lugar, por tragá-lo; o real mediatizado nada mais é que um simulacro, ilusão, ponto de vista, rota de fuga (Féral, 2015, p. 239).

Mais uma vez, entendemos o teatro como forma de enfrentamento. Ao assumimos a lógica do distanciamento brechtiano, propomos, na metalinguagem, um desvelar da operação do simulacro das redes. Empregar a virtualidade do teatro, como uma re- apresentação e re-criação do mundo, como modo de expor a virtualidade dos aparelhos digitais, que oculta seu caráter simulador e tenta se aparentar como uma realidade imaterial.

*

Esse enfrentamento precisa fazer parte não só do fazer teatral, como do ensino de teatro. Entender o lugar da representação teatral e das virtualidades da cena, em uma relação de distanciamento metalinguístico midiático, na relação com virtualidade das imagens técnicas se justifica exatamente porque esse simulacro cada vez está sendo mais bem-sucedido em tomar o lugar do real.

Quantas pessoas acreditaram em narrativas falsas como a distribuição de mamadeiras eróticas por entes públicos, ou mesmo acamparam por meses em barracas, na porta de quartéis, acreditando que em 72h haveria uma intervenção de forças maiores para impedir que o Brasil caísse nas garras do comunismo. Tudo isso só foi possível pelas interações em redes sociais, que levaram essas pessoas a um isolamento da realidade.

A geração televisiva e os genéricos “nativos digitais” fagocitam suas subjetividades na perversa e pós-moderna navegação do consumo de imagens técnicas do mundo. Estão mais próximos de funcionários de aparelhos do que praticamente nenhuma outra geração esteve. [...] imaginemos a catástrofe psíquica que significa abandonar um ente “jovem no mundo” frente aos poderosos conglomerados de atenção. Quer dizer, a infância não tem direito à integridade cognitiva? Teriam,



os nossos sentidos, permanecidos os mesmos após 65-70 anos de televisão, quase 40 anos de computador e 20 anos de telefonia celular? (Freiberg, 2021, p. 173).

Revelar o caráter ilusório dessa relação nos permite confrontar a alienação das-e-nas redes. Como os faróis que indicam o caminho a ser tracejado na navegação, precisamos de pontos de referência na realidade, para que a correnteza não nos arraste até o mar aberto e nos afogemos. Podemos nos jogar pelo caminho, desde que mantenhamos o fio de Ariadne que nos leve de volta à entrada do labirinto. Do contrário, podemos nos perder completamente. Se não tivermos essas referências, cairemos em um mundo irreal, de completa fantasia. Se não temos esses lastros, não temos possibilidade de questionar. Somos capazes de acreditar que a terra seja plana. Caímos num lugar extremamente perigoso. Entramos de vez na toca do coelho sem termos como voltar.

“Então o fazer teatral e o ensino de teatro seriam como um porto, um farol de referência?”

Não cremos. Se seguirmos as pistas de Artaud, a ideia é justamente o teatro causar o caos nessa programação totalitária. Ele cria, como a peste, uma desordem em vertigem. Voltamos para o problema da imersão e normalização de relações nos quais qualquer coisa/informação/acontecimento/pessoa, se transformam em dados, em informação. Ao mesmo tempo, nós nos alimentamos desses dados, tanto quanto alimentamos as redes conosco, em forma de dados. E, nesse ciclo, cada vez mais reproduzimos dados que são o rebatimento daquilo de que nos alimentamos. Uma produção frenética, cada vez com menos tempo para reflexão, que revela também a nossa gradual perda da capacidade de apreender a realidade como se fosse histórica.

“A história não existe mais, a historicidade perde sua importância porque ela não é mais possível de ser imaginada de um ponto de vista imperialista e unitário porque ela renuncia a um ponto de vista poderoso que lhe daria um significado” (Féral, 2015, p. 240).

Essa perda da centralidade e do concatenamento histórico do pensamento resulta no processo cada vez maior da fragmentação e imediatismo das nossas ações nessas redes. Enviei uma mensagem para uma pessoa e ela ainda não respondeu. Deixa-me ver se ela já visualizou. E, se ela visualizou, então por que não disse nada? Eu publiquei uma foto, um vídeo e ainda ninguém curtiu, ninguém comentou. Eu preciso olhar o X, antigo *Twitter*, para saber o que está acontecendo, tenho que olhar o *WhatsApp*, porque alguém pode ter mandado uma mensagem importante. E o Teatro agindo como a peste, levando a doença da conectividade ao extremo, adoecendo-a. “Parece que através da peste e coletivamente, um gigantesco abscesso, tanto moral quanto social, é vazado; e, assim como a peste, o teatro existe para vazar abscessos coletivamente” (Artaud, 2006, p. 28).

Essa necessidade de estar conectado a todo tempo com o que está acontecendo, que se manifesta no FOMO, *fear of missing out*, que pode ser traduzido como o “medo de ficar de fora”. A contraparte do FOMO seria a chamada compulsão à emissão. A sensação de que a vivência só se valida se ela for compartilhada, exposta. Não adianta ir ao *show* de seu cantor favorito, se não postar uma foto, um vídeo. Mesmo que para isso, você deixe de aproveitar o momento e o próprio *show*.



Ir almoçar em um restaurante só faz sentido se você postar uma imagem bonita de seu prato. E se estiver em uma viagem, precisa fazer fotos posadas, não importa onde esteja, numa atitude compulsiva e até desrespeitosa, como aconteceu com o museu no antigo campo de concentração nazista em Auschwitz, que “pediu aos visitantes que deixem de fazer fotos fúteis em um recinto onde ‘centenas de milhares de pessoas foram assassinadas’” (Agência EFE, 2019).

Mais uma vez o teatro se apresenta como uma possibilidade de desafiar essa aceleração, ao focar nas trocas pessoais, no afeto. “Parece que através da peste e coletivamente, um gigantesco abscesso, tanto moral quanto social, é vazado; e, assim como a peste, o teatro existe para vazar abscessos coletivamente” (Artaud, 2006, p. 28). Em cena, podemos suspender e subverter a realidade. Seja da realidade física ou realidade imaterial simulada das redes. E a presença é o vírus que empessteia e pode apodrecer a ilusão e a “noção de que sistemas autônomos serão afinados pelo próprio algoritmo, ao ponto de que a autonomia humana se tornaria redundante em qualquer sentido funcional” (Kampmark, 2024). A presença é o que trará o humano de volta para as relações. Novamente, o ator se dá ao martírio, como na ideia do “atleta da afetividade” (Artaud) ou no “ator santo” (Jerzy Grotowski).

A necessidade de produzir sem parar é também uma tentativa de preencher os vazios entre os pontos cada vez mais fragmentados. Mas sem tempo para reflexão. Em um jorro torrencial de informações, onde tudo chega ao mesmo tempo e com a mesma importância, seja o compartilhamento de uma fala do presidente, uma receita de cozinha, a escalação do time de futebol, ou a mensagem de bom dia no grupo da sua tia.

“Mas e como a gente resolve essa loucura e essa falta de sentido, então?”

Em primeiro lugar, a gente assume que estamos vivendo em uma pandemia virtual. Quando tudo acontece ao mesmo tempo e potencialmente com a mesma importância, nós não podemos desligar a nenhum instante, já que as notificações são como uma caixinha de surpresas, igualmente inofensivas e assustadoras, até você abri-las com um clique. Tal qual assumimos o *like* para combater a lógica da validação pelas curtidas e assumimos a virtualidade para combater o simulacro das redes, também precisamos assumir o caráter fragmentado e oscilatório, diante de um fluxo de informações descentralizadas que influencia de maneira doentia essa nossa jornada.

A resposta?

“Há no teatro como na peste, algo de vitorioso e de vingativo ao mesmo tempo”. (Artaud, 2006, p. 23).



Referências

- ARTAUD, Antonin. *O Teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BENJAMIN, Walter. *A Obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Porto Alegre: L&PM Editores, 2019.
- BURKE, P. Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna. *Estudos Avançados*, v. 16, n. 44, p. 173-185, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9854>. Acesso em: 25 set. 2023.
- FEPAL, Federação Árabe Palestina do Brasil. Edgar Morin: Vamos resistir, não vamos esquecer. Coragem para encarar de frente. *Jornal Brasil Popular*, 15 de fevereiro de 2024. Disponível em: <https://brasilpopular.com/edgar-morin-vamos-resistir-nao-vamos-esquecer-coragem-para-encarar-de-frente/>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- FÉRAL, Josette. *Além dos Limites - Teoria e Prática do Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- FERREIRA, Juca. O futuro do Brasil, *Revista Fórum*, 24 de abril de 2022. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/opiniaio/2022/4/24/futuro-do-brasil-por-juca-ferreira-113413.html> . Acesso em: 12 maio 2022.
- FLUSSER, Vilém. *Filosofia da Caixa Preta: Ensaio Para um Filosofia da Fotografia*. São Paulo: É Realizações, 2018.
- FLUSSER, Vilém. *O Mundo Codificado: Por uma Filosofia do Design e da Comunicação*. São Paulo: Ubu Editora, 2017.
- FREIBERG, Leandro Beck. *Pós-história e educação em Vilém Flusser*. 2021. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Ijuí, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/3061>. Acesso em: 25 set. 2023.
- HAN, Byung-Chul. *No exame: perspectivas do digital*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2018.
- KAMPMARK, Binoy. Morte por algoritmo: Inteligência artificial na guerra em Gaza. *Monitor do Oriente Médio*, 16 de abril de 2024. Disponível em: <https://www.monitordo Oriente.com/20240416-morte-por-algoritmo-inteligencia-artificial-na-guerra-em-gaza/>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- LADEIRA, João Damasceno Martins. O algoritmo e o fluxo: Netflix, aprendizado de máquina e algoritmos de recomendações. *Intexto*, Porto Alegre, n. 47, p. 166–184, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/83748>. Acesso em: 26 abr. 2022.



Biografia acadêmica

Gustavo Henrique Lima Ferreira - Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Doutorando na Universidade Estadual Paulista - UNESP, Instituto de Artes, PPG Artes, São Paulo, SP, Brasil. Professor Assistente na Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus de Palmas, Curso de Licenciatura em Teatro, Palmas, TO, Brasil.
E-mail: gushlf@gmail.com

Carmina Mendes André - Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Professora Sênior na Universidade Estadual Paulista - UNESP, Instituto de Artes, PPG Artes, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: mendes.andre@unesp.br

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

Gustavo Henrique Lima Ferreira e Carmina Mendes André

Contribuição de autoria (CRediT)

Conceptualização, investigação, metodologia, escrita – rascunho original, análise e edição:
Gustavo Henrique Lima Ferreira e Carmina Mendes André

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

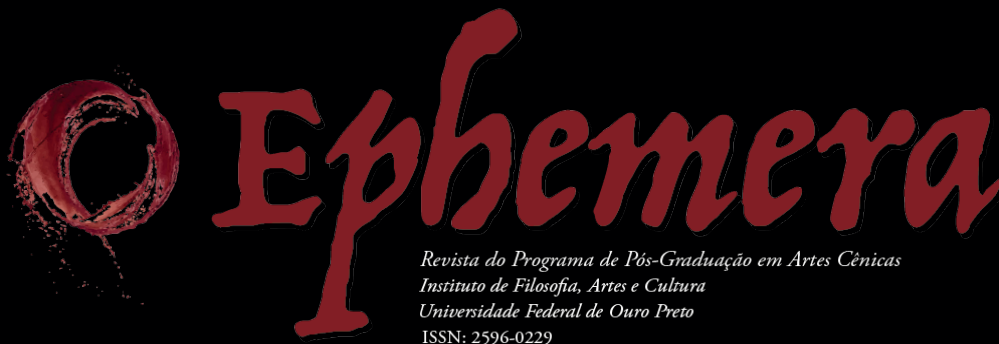
Avaliação Duplo-Cega

Editores responsáveis

Marcelo Rocco
André Magela

Histórico de avaliação

Data de submissão: 24 de abril de 2024
Data de aprovação: 17 de outubro de 2024




Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Instituto de Filosofia, Artes e Cultura
Universidade Federal de Ouro Preto
ISSN: 2596-0229

THE THEATER AND THE PLAGUE IN ALGORITHM NETWORKS

O TEATRO E A PESTE NAS REDES DO ALGORITMO

Gustavo Henrique Lima Ferreira

 <https://orcid.org/0000-0003-4298-2156>

Carmina Mendes André

 <https://orcid.org/0000-0002-0727-5766>

 doi.org/10.70446/ephemera.v7i13.7687

The theater and the plague in algorithm networks

Abstract: This article aims to analyze some of the manipulative effects of internet connectivity, along with what Vilém Flusser pointed out as an advancement of an immaterial culture, which depletes the spectator-internaut of their decision-making capacity. We then propose, in theater making, the resumption of the ideas of Antonin Artaud's theater of cruelty, especially in its relationship with the plague.

Keywords: theater; digital medias; devices; Vilém Flusser; Antonin Artaud.

O teatro e a peste nas redes do algoritmo

Resumo: Este artigo se propõe a analisar alguns dos efeitos manipulatórios da conectividade internética, junto ao que Vilém Flusser apontou como um avanço de uma cultura imaterial, que esvaziam a capacidade decisória do espectador-internauta. Propomos então, no fazer teatral, a retomada das ideias do teatro da crueldade de Antonin Artaud, principalmente na sua relação com a peste.

Palavras-chave: teatro; mídias digitais; aparelhos; Vilém Flusser; Antonin Artaud.



*

What is the problem that the use of Networks imposes on its users? Are they, the Networks, composed of neutrality in their content and uses?

Remorseless killing at the initiation of artificial intelligence has been the subject of nail-biting concern for various members of the computer-digital cosmos. Be wary of such machines in war and their displacing potential regarding human will and agency. For all that, the advent of AI-driven, automated systems in war has already become a cold-blooded reality, deployed conventionally, and with utmost lethality by human operators.

The teasing illusion here is the idea that autonomous systems will become so algorithmically attuned and trained as to render human agency redundant in a functional sense. Provided the targeting is trained, informed and surgical, a utopia of precision will dawn in modern warfare. Civilian death tolls will be reduced; the mortality of combatants and undesirables will, conversely, increase with dramatic effect.

The staining case study that has put paid to this idea is the pulverizing campaign being waged by Israel in Gaza. A report in the magazine *+972* notes that the Israeli Defense Forces (IDF) has indulgently availed itself of AI to identify targets and “dispatch them” accordingly. The process, however, has been far from accurate or forensically educated (Kampmark, 2024).

In our understanding, it is urgent to think about the use of the Networks so that their effect is not negative and against humanity, as Kampmark warns us concerning the use of AI tested by Israel in the current conflict against Gaza. Educating to survive brings us closer to the dossier Theater Education and the End of Worlds theme.

*

Appreciating a work of art presupposes and requires contemplative action from the one who observes it. Let us think about vinyl records to recall an example from the past that has gradually been returning. When I listen to a particular record, I often choose it, thinking about just one song, but its format leads me to listen to the entire work (or at least one side of the record), encountering other songs.

It is, therefore, a choice that is purposeful in the action-movement toward the work—choosing a record, in the example given—but it also needs to be receptive—being willing to receive the artistic proposal that is presented to you—so that we can then reach the reflective stage—our reaction to the work, whatever it may be. Some of these songs please me, others not so much, but the fact is that I end up enjoying something that I might never have heard in an environment pre-programmed to offer only what would supposedly be defined as “to my taste.”



“Well, I confess that today I listen to everything on Spotify or YouTube, anywhere,” is what you might be saying to me right now, but the fact is that if these works are everywhere, it is actually because they are nowhere, i.e., our hands cannot reach them. Vilém Flusser pointed out this detachment of materiality in information production in the search for an immaterial culture.

If this was successful, there would be no more forgetting; then human history would in fact be a linear progression. An ever-growing memory. Today we are witnessing the attempt to produce such a culture without things, such an ever-growing memory. Computer memories are an example of this. A computer memory is a non-thing (Flusser, 2017, p.57).

The computer is a good example of this. Things are the hardware, the physical parts that make up the machine, while non-things refer to software, the programs that operate it. The term computer itself comes from computing, making calculations. The first computers occupied entire rooms and buildings, while today, we have computers with enormous data processing capacity in our pockets. These computers play music, take photos, and make videos, with editing and programming capabilities performed in fractions of a second.

This miniaturization is part of a growing immateriality. Our cell phones are no longer devices we use for telephone communication but rather vehicles of interaction, so we are constantly connected, inhabiting the space of the networks uninterruptedly. It is no wonder that we need increasingly powerful batteries and more efficient chargers so that we are never disconnected.

At this point, we need to consider our adaptability and mental plasticity. What are the impacts of being constantly connected to this virtual, immaterial environment? We are still immersed in the process, and it may not be possible to identify the effects clearly. However, it is a fact that we are increasingly blurring the boundaries between materiality and virtuality. Our relationship with these non-things, with this immaterial medium, is increasingly becoming inseparable from our reality.

Paraphrasing McLuhan, the “medium” is the hermeneutics of the phenomenon. The hermeneutical consequences of the “medium” are still not entirely clear to us. To quickly understand the problem, we need to do a similar exercise and think three-dimensionally with the mentality of two: photography is not a portrait of the landscape, but an apprehension of image units based on the rules of the devices. Our mental overview tends to associate the final formation of the device (the technical image) with the structure of what is observed. Similarly, the Western dynamics of knowledge are derived from the alphabetic culture, to such an extent that the alphabet as a horizon for the intellect to “surf” goes,—when language is thought of as an instrument—, unnoticed (Freiberg, 2021, p. 181).

The images I see on my cell phone and the photos I take are just sets of informational data, zeros, and ones, processed by the device when I press the capture button. It reads the data and then reconstructs a technical image from this data. Likewise, we can return to the music issue, paraphrasing Leandro Freiberg’s argument. The reproduction of music on digital devices is the



capture of sound units generated from data processing, i.e., from the rules of the devices; we lose the context of the creative process that the artist used.

However, let us not demonize digital technology. What we are arguing here is the need to delve deeper into this discussion so that we can consider appropriate regulation. Algorithms once again confront us with an ethical and political problem: their use for mass destruction, as the epigraph warns us.

Thus, what should we do? For the authors of this text, one of the pieces of advice to follow comes from Edgar Morin: Dissatisfied with the ongoing genocide in the Palestinian territory of Gaza perpetrated by individuals descended from Jews who were victims of genocide, the master invites us to bear witness; to bear witness as a way of resisting, “facing it head on” so as not to forget (FEPAL, 2024).

From this perspective, art and education can function as a space for resistance, facing the impacts and (re)formulations that current media relations can generate. That is why we believe it is essential that art educators study and train on this topic, both for their training and to think about their teaching program. We believe that mastering digital technologies is essential both to know how to use communication in a world permeated by them and to place the ethical and political debate on their uses on the international agenda.

In art and art education, there is a danger that this digital communication relationship will empty artistic propositions regarding the subjectivity of those involved. Because, as the text in the epigraph points out, which problematizes a war without the human element, the same tends to happen with (human?) relationships.

*

Algorithms may be objective, but they hide the subjectivity of those who program them, and, with all due respect for the repeated use of the term, they hide the possible objectives of those who manipulate them. A relationship is established that shapes reality, modeling it with data from devices to obtain greater control, which, in turn, gradually empties our decision-making process. Always under the justification of efficiency, productivity, and the best performance with the least expenditure.

The freedom to decide to press a key with the tip of the finger is shown as a programmed freedom, as a choice of prescribed possibilities. Whatever I choose, I do so according to the prescriptions.

It looks, accordingly, as though the society of the future without things would be split into two classes: those programming and those being programmed. Into a class of those who produce programs and a class of those who behave



according to programs. Into a class of players and a class of puppets (Flusser, 2017, p. 60).

“So the way is to become programmers. Control the game so as not to be controlled by it?”

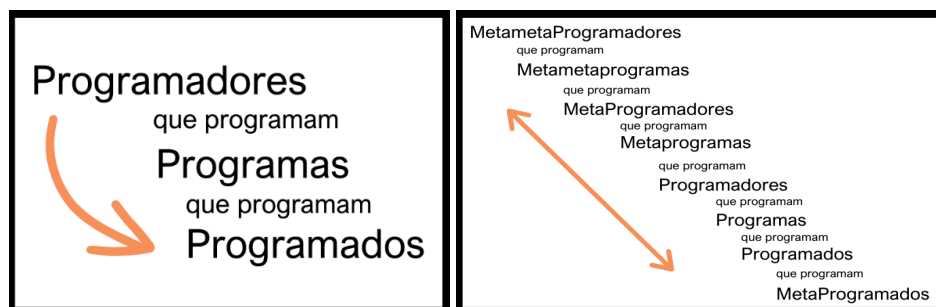
The problem goes beyond this because this logic does not only affect the programmed individual. When the programmer programs the device, they, in turn, do so based on the possibilities defined by the device’s structure.

Because what those programming do when they press keys in order to play with symbols and produce information is the same movement of the fingertips as the one carried out by those being programmed. They *too* decide within a program that could be called the “metaprogram” (Flusser, 2017, p. 60, our emphasis).

“So the programmer is also programmed?”

That is right. This relationship becomes even more complex as technological advances lead us to increasingly automated production of super devices, where we lose the ballast of human influence in their creation. Our cell phones, for example, are a set of proto-devices¹, in the sense of previous devices, such as chips, processors, camera mechanisms, and video and audio playback, built by factories with robotic production lines. All of these proto-devices, in turn, add metaprogramming to the device’s programming. Metaprogramming, precisely because it is beyond the programmer. Therefore, even if we learn to program, we must be aware that we program from now on but from an already programmed, metaprogrammed superstructure.

Figures 01 and 02 - Flowcharts



Source: Gustavo Henrique Lima Ferreira and Carmina Mendes André, 2024

Following the idea of our cell phones, when we think of metaprograms, we can talk about the leading operating systems, such as Android or IOS, which serve as a reference for programmers to program the applications we use. These metaprograms, in turn, are the production of metaprogrammers, who programmed the operating systems. These were programmed from metametaprograms, which were programmed beforehand by metametaprogrammers. Its result is that between programmers and programmed, we naturalize the relationship with the programs, in

¹ We use the term proto-device as Vilém Flusser spells it in his writings.



what Flusser called a programmed or programmer Totalitarianism, where we can no longer even say where the limits of this programming relationship are.

So that I never, while making decisions, pressing keys, come to the limits of the program. The keys at my disposal are so numerous that my fingertips can never touch all of them. Hence I get the impression that I am making completely free decisions. The totalitarianism doing the programming, once it has realized itself, will no longer be identifiable by those participating in it: It will be invisible to them. It is visible only in the embryonic state it is in today. We are perhaps the last generation to be able to see the way things are going (Flusser, 2017, p. 61).

When we talk about the so-called “digital natives,” I think we touched on this point. I do not know exactly how old you are since you’re talking to us right now, but we who write here were born in the last century. We can remember our first accesses to the Internet, between the end of the 20th century and the beginning of the 21st century, first in libraries or schools, and then when we had a computer at home. It was common for us to think in terms like “going online” and even at what times we could go online since dial-up connections not only made it impossible to use a landline phone but also generated costs for the call pulse, which varied in price depending on the time of day.

“There was an internet happy hour, was that it?”

That is almost right. The happy hour was at dawn, when the network only charged for one pulse, regardless of use.

“Very good, you could use it as much as you wanted. However, let us get back to the subject. What does this story have to do with this totalitarian programming.”

The truth is that today, we do not even think about “going online.” It hovers like an existence beyond us. We go to sleep, and our cell phones remain connected. Refrigerators are now manufactured with full internet connectivity and programs capable of analyzing your consumption and automatically ordering groceries in the online supermarket. If we previously calculated the moment to deliberately “go online” today, our deliberation needs to be to get off it and go offline. “We may be seeing the beginning of a form/content inversion in this sense, that is, a person’s online life becomes content for their offline life” (Cesarino *apud* Viracasacas).

“In other words, I only pay attention to the ‘existence of the internet’ precisely when I lose access to it.”

Exactly, because being online has become the norm. Internet totalitarianism is nothing more than a facet of this programming totalitarianism. This process has also led to the virtualization and digitalization of relationships. While internet connectivity allows us to come together in ways that were previously unthinkable, we need to think about how these relationships affect us, not only in digital exchanges but also in how they condition our relationships and, in our more specific case, in how they can condition our artistic and educational activities. We need to dance to the beat, but if we only dance to the steps, we can fall into a meaningless, automatic repetition.



The astonishing development of the media and digital technologies since the second half of the last century has been changing cultural processes and created the basis for a new cycle of globalization and cultural exchange between nations and cultures worldwide, whose consequences we are still adapting to today. In this increasingly smaller, more integrated world, only culture can distinguish us and is a powerful asset for our development, democratic life, social justice, economic development, and sustainability (Ferreira, 2022).

This is Juca Ferreira, who was Minister of Culture twice, between 2008 and 2010 and between 2015 and 2016. His speech brings up two critical points for our reflection. The first is planetary interconnectivity, which intensified cultural exchanges at the end of the 20th century and has been intensifying throughout the first decades of the 21st century. Today, we not only have access to materials produced in multiple parts of the globe, but we can also interact virtually, uniting spaces and individuals thousands of kilometers apart.

For centuries, if we wanted to witness a cultural action, we would need to be present where it took place until reproducibility techniques were established. We had access to records of these works.

Technological reproduction can place the copy of the original in situations which the original itself cannot attain. Above all, it enables the original to meet the recipient halfway, whether in the form of a photograph or in that of a gramophone record. The cathedral leaves its site to be received in the studio of an art lover. [...] These changed circumstances may leave the artwork's other properties untouched, but they certainly devalue the here and now of the artwork (Benjamin, 2019, pp. 56-57).

We did not necessarily need to be in front of the musicians to listen to music, but we could hear it through the grooves marked on a vinyl record manufactured on an industrial scale. Even so, this new relationship remained tied to a notion of presence and physicality. We had to handle the record actively and put it on to play. We knew precisely the limits of the content we had access to. I could only listen to those records that were available to me. In the same way, the songs on the radio were not defined by me but by the station's programming. The same can be said for television, which has become omnipresent in our lives in the last decades of the 20th century. The transmitter-receiver relationship was evident even if it was not the subject of reflection. We were passive in the face of the cultural content presented. At most, we could choose who would be the broadcaster, change the channel, tune into another radio station, choose another record, movie, play, etc...

Commercial and sociopolitical factors indeed influenced this content, often determining which works could or could not be broadcast. However, I want to emphasize that this curation was not hidden. We dealt with a very well-established relationship between the audience's passivity and the content generator's activity.

With the advancement of the Internet, this relationship was dissolved, and we began to seek out content actively. Interactions have horizontalized without explicit mediation.



“Our interference as an audience has become greater, is that it?”

Yes, but this does not mean there is no control over the broadcast. It is just that this control has become fluid. The availability of content on the Internet has raised another issue, that of its organization. If before we were limited to what was directly offered to us, now we can search for what interests us. We feel that we can access everything and everyone at any time. Digital media presents us with an illusion of totality, but this totality is subject to programming. We have an illusion of choice when we are presented with programmed content.

If there are directions that someone could choose, these routes depend on mechanization, becoming more complex than the forks in the road through which we navigate. Certain algorithmic choices point to content that is visible—or not—to the public, the counterpoint of which becomes the probability that certain materials will never find any eyes if they are not included in these recommendations (Ladeira, 2019, p. 167).

The reality is that, even if no more content were produced anywhere, any of us would still only be able to handle a tiny fraction of it. The content is potentially infinite, but what is scarce is our attention.

“That must be why everyone is discovering they have ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder)”.

This fight for attention is contaminating our daily lives. Social networks have become a battlefield where we fight for every click, like, and subscription to make ourselves visible. In the logic of social networks, only when we are seen do we become alive.

The previous model had many limitations and constraints. However, we cannot fall into the trap of thinking that we now have an effectively plural model when we have replaced a leash that pulled us in a single direction with a virtual halter that leaves us free but restricts our gaze. Texts and audio, especially images and videos, multiply exponentially at extreme speed until they are exhausted. In this sense, I believe images deserve to be highlighted in this discussion. I propose that we approach the term *image* in a broader sense, encompassing both those static images and videos, and understanding these are formed of images in movement. Let us do this so we can talk again with Flusser when he inferred that our relationship with images occurs in a mediation process between humanity and the world.

Human beings ‘ex-ist’, i.e. the world is not immediately accessible to them and therefore images are needed to make it comprehensible. However, as soon as this happens, images come between the world and human beings. They are supposed to be maps but they turn into screens: Instead of representing the world, they obscure it until human beings’ lives finally become a function of the images they create. Human beings cease to decode the images and instead project them, still encoded, into the world ‘out there’, which meanwhile itself becomes like an image - a context of scenes (Flusser, 2018, p. 17).



This process that Flusser intuited has intensified with the expansion of digital tools and data transfer speed. Networks based on the exchange of images are the most popular, especially those structured around transmissions of short videos. We effectively have this idea of a set of scenes that take the place of representation of the world and spread through a viral process. The number of followers and likes measures the relevance of its content. In practice, the filter is the number of interactions. The important thing is to be the first in shares and a trending topic (the topic, the subject, in trend).

“And is it worth dancing to the music?”

This is an important question. This phenomenon is part of the excessive exploitation in a model of a society guided by the accumulation of capital found in the space of social networks, not a place of community but a chamber for cultivating individuality, which, as Byung-Chul Han points out, “It is destroying the public sphere and heightening human isolation. It is not the precept ‘Love thy neighbor’ but narcissism that governs digital communication” (Han, 2018, p. 86).

In this total erosion of the collective, while some humiliate themselves in exchange for money, those who watch and encourage this humiliation also reveal a need for interaction and, more than that, assume a position of control in a reality where we are increasingly stripped of decision-making capacity. The search for influence and exercise of control over others reveals how much our virtual connectivity does not connect us at all in how it is structured. Quite the opposite.

Today, the subject achieves liberation by turning itself into a project. Yet this amounts to another figure of constraint. Compulsion and constraint now take the form of performance, achievement, self-optimization, and autoexploitation. We are living in a singular phase of history when freedom itself entails pressure and coercion (Han, 2018, p. 87).

This model serves the platform itself very well since it increases engagement and generates more profit. While someone prostitutes themselves on the screen for a multitude of clients, the digital platform acts as a pimp. Ultimately, those who submit on screen and those who give orders serve the same master. Some believe they are domineering because they inflict humiliation on those on screen. However, the truth is that their performance in watching, clicking, and paying for virtual “gifts” generates as much profit for the platform as the actions of those humiliating themselves on screen. “Contemporary society is not a world of ‘Love thy neighbor,’ where we all realize ourselves in concert. Instead, it is an achievement society that enforces isolation. The achievement subject exploits itself until it collapses” (Han, 2018, pp. 87-88).

Anyone and everyone can become a creator of content and knowledge. All they have to do is put their words, voice, and art on the web. Furthermore, that is it, it will be there forever. However, if anyone and everyone put their art, voice, and words on the web, what guarantees that it will be read, heard, and seen? The truth is that in the world of interactions, more than writing, one needs to be read; more than speaking, one needs to be heard; more than making art, one needs to be seen,



appreciated, commented on, shared, and made viral. Therefore, more than quality art and content, attracting attention becomes the first criterion.

In this process, a phenomenon becomes viral not only because it spreads quickly but also because it is replicated, in multiple variants, by new carriers who take it for themselves and become other potential epicenters of the process of going viral. Here, we return to the notion of *positive convexity*. This process of going viral causes these networks to numb our relationship with non-digital nature, drawing our attention to screens, which take the place of experience. Our performance is now measured by our ability to interact on these networks, influence our posts, and have increasingly up-to-date knowledge. We need to post and share to show that we exist in this environment. In this sense, a dislike is worth as much as a like since, for the logic of the attention economy, the important thing is to interact. Even if many people share something to criticize, the need for criticism demonstrates attention to that message and reinforces its potential to affect it. If this message spreads, even if most people react negatively, a small portion only needs to show genuine interest to have enough engagement to become profitable and even be normalized.

In this accelerated and immediate process of networks, a phenomenon emerges at the same speed that it runs out and is quickly replaced by others, maintaining the logic of generating profits for the platform, which in the end, is the one that really wins. No matter how much money a content creator may make, it will only be a small fraction of what they make the network earn with their exposure. We have normalized people humiliating themselves for crumbs.

*

“And now, who can save us?”

If the waves rock our boat from side to side, let us take advantage of this swing to throw ourselves between past and present, trying to find a way to face the alienation of networks in pre-digital writings. In this circular exercise of (re)taking the past to (re)think about our current and future moments, Antonin Artaud’s writings on “The Theater and the Plague” (2006) can be an exciting starting point for this moment when a pandemic virus has ravaged the world.

“And what plague is this that he talks about?”

While Artaud lived through the influenza pandemic in 1918, in his text, he (re)assembles the relationship with the plague in past centuries, briefly unraveling a thread that starts with one of the last outbreaks of bubonic plague, in 1720, going back to cases from antiquity, such as the plague that struck Athens in the 5th century BC. His concern, however, is not with a historical overview but with thinking about the relationship between the disease and its phenomena, which, in turn, reveal a lot about the crises that emerged in the current pandemic.



A social disaster so far-reaching, an organic disorder so mysterious—this overflow of vices, this total exorcism which presses and impels the soul to its utmost—all indicate the presence of a state which is nevertheless characterized by extreme strength and in which all the powers of nature are freshly discovered at the moment when something essential is going to be accomplished (Artaud, 2006, p. 21).

The term crisis used here does not refer to the economic context, although it could, but instead evokes the sense of sudden and intense manifestations of an emotional and/or nervous nature that we experience socially, as well as the notion of splitting, the crisis as a process of rupture with habits and/or beliefs previously adopted. “[...] For there can be theater only from the moment when the impossible really begins and when the poetry which occurs on stage sustains and superheats the realized symbols” (Artaud, 2006, p. 21). By bringing up, albeit briefly, the ideas of plague and crisis, based on Artaud, the objective is to find a way to face the alienation that internet navigation wants to place on us.

“But what is the difference between this infestation and going viral?”

At first glance, the relationship with going viral may seem similar since this involves taking content from its latent state to the extreme of visibility. However, the effects of this infection are where I separate the two relationships. Artaud defended the notion of plague based on transforming the being in the face of something that invades and necessarily transforms it. An infection that drives dormant images and transcends.

In the true theater a play disturbs the senses’ repose, frees the repressed unconscious, incites a kind of virtual revolt (which moreover can have its full effect only if it remains virtual), and imposes on the assembled collectivity an attitude that is both difficult and heroic (Artaud, 2006, p. 24)

This is where art must act; more specifically, in our case, we can say that it is where theatrical education must place itself. We are proposing that theater education can be a means of combating the alienation of networks and that theater education in the university field, where we work, to be an emancipatory education, needs to confront this logic of capitalization of our subjectivities at the risk of its emptying. The objective of theater within this informational field on networks should not be to seek more likes but rather to confront the logic of likes themselves. “If the essential theater is like the plague, it is not because it is contagious, but because like the plague it is the revelation, the bringing forth, the exteriorization of a depth of latent cruelty by means of which all the perverse possibilities of the mind, whether of an individual or a people are localized” (Artaud, 2006, p. 23).

It is necessary to understand the logic of these tools so that we can find and even create inputs through which we can work on creation, in the sense that Artaud puts it, where:

The theater restores us all our dormant conflicts and all their powers, and gives these powers names we hail as symbols: and behold! before our eyes is fought a battle of symbols, one charging against another in an impossible *melée*; for



there can be theater only from the moment when the impossible really begins and when the poetry which occurs on the stage sustains and superheats realized symbols (Artaud, 2006, p. 21).

In this sense, the viral does not presuppose creation but only dissemination. A biopolitical action on-and-from the network, it is not a plague, but rather a controlled contagion. It is a weapon of mass distraction. Thinking about the plague is precisely thinking about how to dismantle this weapon. “The plague takes images that are dormant, a latent disorder, and suddenly extends them into the most extreme gestures” (Artaud, 2006, p. 21).

We take Artaud’s writing on the plague as a glimpse of possibilities, assuming the event and using the disruptive capacity of stagecraft so that through staging and teaching from-and-with the scene, we can awaken the relationships dormant by the viral, pestilent domain of this universe of digital images-techniques.

The theater also takes gestures and pushes them as far as they will go: like the plague it reforges the chain between what is and what is not, between the virtuality of the possible and what already exists in materialized nature. [...] In the true theater a play disturbs the senses’ repose, frees the repressed unconscious, incites a kind of virtual revolt (which moreover can have its full effect only if it remains virtual), and imposes on the assembled collectivity an attitude that is both difficult and heroic (Artaud, 2006, p. 21).

In an environment dominated by technical images, I return to Artaud’s defense of theater as a way of infecting and exhausting this relationship: just like the plague, theater attempts to rebuild the link between what is and what is not, between the virtuality of the possible and what exists in materialized nature.

“The theater like the plague is a crisis which is resolved by death or cure” (Artaud, 2006, p. 28).

However, once again, the debate about ethics and politics is present since the problem of the uses of technology has been keeping any sensible person awake at night since the creation of the atomic bomb. Furthermore, Artaud poses the question that will not be silenced:

And the question we must now ask is whether, in this slippery world which is committing suicide without noticing it, there can be found a nucleus of men capable of imposing this superior notion of the theater, men who will restore to all of us the natural and magic equivalent of the dogmas in which we no longer believe (Artaud, 2006, p. 29).

*

Since Gutenberg invented the printing press in the 14th century, some have feared the unbridled explosion of information.



Different social groups have raised different criticisms of the new instrument. For example, copyists and “paperworkers” (who sold handwritten books), and professional storytellers all feared - as had happened with handloom operators during the Industrial Revolution - that the printing press would deprive them of their livelihood. The clergy, in turn, feared that the press would encourage ordinary lay people to study religious texts on their own rather than heeding what the authorities told them. They were right (Burke, 2002, p. 174).

“So, are technologies a problem or not?”

First of all, we need to differentiate the idea of technology from computing devices, digital networks, and media. The term technology comes from the study of *techné*, of a technique. In other words, the study of an art or a craft, which in turn will lead to the formulation of specific methods, processes, and instruments for its development as a technique.

Secondly, it is also necessary to emphasize that theatrical production has always used the technological advances of each era throughout history. From the architecture of Greek theaters, great works have used knowledge and technology to their advantage, from the machinery in medieval theater to the use of perspective in the Renaissance.

This use of perspective in the visual arts began to influence theater. Sets designed in geometric proportions were constructed, creating an illusion of depth, which benefited from a front-stage theater model.

In the modern era, technological innovation has always been present in theatrical expression, from lighting and the automation of mechanisms to using projections and audiovisual resources on stage. Therefore, It is reasonable that in a society where most interactions occur through digital media, this virtual coexistence would also be present in theatrical production.

Just as in the black box theater, numerous resources are used to playfully construct the theatrical scene—the use of lighting, changing sets, trapdoors, elevators, and rods that make small elements or even sets of characters appear or disappear—in the technological black box, we have access to other tools, such as the recombination of images and sounds, as long as the artist seeks to play with the device, even exploring possibilities not foreseen in its original programming. Thus producing new scenic virtualities.

When Euripides lowered a large basket, supported by ropes and pulleys, carrying an actor from the ceiling to the stage of the Greek arena, he was able to give shape to the image of a god who descended from the heavens to enter the scene. *Deus ex machina*, a god who makes themselves present through a machine. Today, the largest theaters have countless automated rods capable of suspending sets and actors, making them fly even over the audience. However, the principle remains the same: making something imaginary visible to us. We may consciously know that the actor is not flying, but we can imagine this flight. A flight that has no real effect but exists as a possibility, i.e., it exists as virtuality.



Accepting this virtuality of the scene also means assuming that the entire process of performing/transmitting a theatrical action in a digital technological medium confronts this becoming of theater with the virtualities of networks that simulate human relations through devices and technical images.

“Two virtualities?”

These two issues are linked by the advance of immateriality, gradually gaining the status of reality and shaping our relationships. The confrontation of theatrical virtuality with the virtuality of the universe of technical images presents itself as a possibility of exposing the artificiality of these relationships, the simulacrum of networks. Once again balancing between past and present, we update Brechtian distancing, now considered in conjunction with our relationship with the mediated reality, bringing to the stage the discussion about this mediatization in a multimedia performance.

In multimedia and Brechtian performances, everything starts from and returns to reality through questioning that seeks to analyze the situation. Therefore, the essential work of distancing results from analyzing reality and its perception by the artist and the spectator (Féral, 2015, p. 237).

This multimedia distancing, presented by Josette Féral, can manifest in two primary ways. Either through the reproduction of reality on stage, without any sensitive work on the image, where the image takes on meaning on stage through contextualization and by relating it to other systems of scenic meanings with which it is immediately found. Alternatively, through the reproduction of reality outside of its relations in a fragmented, non-continuous manner, which can result in an explosive multiplication of the image's content and a slowdown and even immobilization of the image.

It is precisely because the media authorize, more than any other spectacular form, such an extreme, almost absolute approximation between the stage and reality that reality is suppressed there. By reproducing reality so accurately, by adapting to it, they end up taking its place, swallowing it; the mediatized reality is nothing more than a simulacrum, an illusion, a point of view, an escape route (Féral, 2015, p. 239).

Once again, we understand theater as a form of confrontation. By adopting the logic of Brechtian distancing, we propose, in metalanguage, an unveiling of the operation of the simulacrum of networks. Employing the virtuality of theater as a re-presentation and re-creation of the world as a way of exposing the virtuality of digital devices, which hides its simulative nature and tries to appear as an immaterial reality.

*



This confrontation needs to be part of not only theater production but also theater teaching. Understanding the place of theatrical representation and the virtualities of the scene in a relationship of media metalinguistic distancing concerning the virtuality of technical images is justified precisely because this simulacrum is increasingly successful in taking the place of reality.

How many people believed in false narratives such as the distribution of erotic baby bottles by public entities or even camped out for months in tents at the entrance to military barracks, believing that within 72 hours, there would be an intervention by higher powers to prevent Brazil from falling into the clutches of communism. All of this was only possible due to interactions on social networks, which led these people to isolate themselves from reality.

The television generation and the generic “digital natives” phagocyte their subjectivities in the perverse and postmodern navigation of the consumption of technical images of the world. They are closer to the employees of devices than practically any other generation has been. [...] Let us imagine the psychic catastrophe that it means to abandon a “young person in the world” in the face of the powerful attention conglomerates. In other words, does childhood not have the right to cognitive integrity? Would our senses have remained the same after 65-70 years of television, almost 40 years of computers, and 20 years of cell phones? (Freiberg, 2021, p. 173).

Revealing the illusory nature of this relationship allows us to confront the alienation of-and-in networks. Like lighthouses that indicate the path to be followed in navigation, we need reference points in reality so that the current does not drag us out to sea and we drown. We can throw ourselves along the path as long as we keep Ariadne’s thread that leads us back to the labyrinth’s entrance. Otherwise, we can get lost entirely. If we do not have these references, we will fall into an unreal world, a complete fantasy. If we do not have this ballast, we have no possibility of questioning. We are capable of believing that the earth is flat. We fall into an extremely dangerous place. We enter the rabbit hole once and for all with no way back.

“So theater making and teaching would be like a port, a reference lighthouse?”

We do not believe it. If we follow Artaud’s lead, the idea is precisely for theater to cause chaos in this totalitarian program. It creates, like the plague, a dizzying disorder. We return to the problem of immersion and normalization of relationships in which any thing/information/event/person is transformed into data, into information. At the same time, we feed on this data, just as we feed the networks with us, in the form of data. Moreover, in this cycle, we increasingly reproduce data that are the repercussions of what we feed on. A frenetic production, with less and less time for reflection, which also reveals our gradual loss of the ability to grasp reality as if it were historical.

“History no longer exists; historicity loses its importance because it is no longer possible to be imagined from an imperialist and unitary point of view because it renounces a powerful point of view that would give it meaning” (Féral, 2015, p. 240).



This loss of centrality and historical concatenation of thought results in the increasing fragmentation and immediacy of our actions on these networks. I sent a message to someone, but they have not responded yet. Let me see if they have seen it yet. Furthermore, if they have, then why did not they say anything? I posted a photo and a video, and nobody liked it; nobody commented. I need to look at X, formerly Twitter, to know what is happening; I have to look at WhatsApp because someone might have sent an important message. Furthermore, the Theater acting like the plague, taking the disease of connectivity to the extreme, making it sick. “It appears that by means of the plague, a gigantic abscess, as much moral as social, has been collectively drained; and that like the plague, the theater has been created to drain abscesses collectively” (Artaud, 2006, p. 28).

This need for being constantly connected to what is happening manifests itself in FOMO, fear of missing out, which can be translated as “fear of being left out.” The counterpart of FOMO would be the so-called compulsion to emit. The feeling that the experience is only valid if it is shared and exposed. There is no point in going to your favorite singer’s concert if you do not post a photo or a video. Even if that means you miss out on enjoying the moment and the concert.

Going to lunch at a restaurant only makes sense if you post a nice picture of your food. Furthermore, if you are traveling, you need to take posed photos, no matter where you are, in a compulsive and even disrespectful attitude, as happened with the museum in the former Nazi concentration camp in Auschwitz, which “asked visitors to stop taking frivolous photos in a place where ‘hundreds of thousands of people were murdered’” (Agência EFE, 2019).

Once again, theater presents as a possibility to challenge this acceleration by focusing on personal exchanges and affection. “It appears that by means of the plague, a gigantic abscess, as much moral as social, has been collectively drained; and that like the plague, the theater has been created to drain abscesses collectively” (Artaud, 2006, p. 28). On stage, we can suspend and subvert reality. Be it physical reality or the simulated immaterial reality of networks. Furthermore, presence is the virus that plagues and can rot the illusion and the “idea that autonomous systems will become so algorithmically attuned and trained as to render human agency redundant in a functional sense” (Kampmark, 2024). Presence is what will bring humans back into relationships. Once again, the actor gives himself to martyrdom, as in the idea of the “athlete of the heart” (Artaud) or the “actor-saint” (Jerzy Grotowski).

The need to produce non-stop is also an attempt to fill the gaps between increasingly fragmented points. But without time for reflection. In a torrential rush of information, where everything arrives at the same time and with the same importance, be it the sharing of a speech by the president, a cooking recipe, the lineup of the soccer team, or the good morning message in your aunt’s group.

“But how do we solve this madness and this lack of meaning, then?”

First of all, we assume that we are living in a virtual pandemic. When everything happens simultaneously and potentially with the same importance, we cannot turn it off at any moment



since notifications are like a box of surprises, equally harmless and frightening, until you open them with a click. Just as we assume the like to combat the logic of validation through likes and we assume virtuality to combat the simulacrum of networks, we also need to assume the fragmented and oscillating character, faced with a flow of decentralized information that unhealthy influences our journey.

The answer?

“In the theater as in the plague there is something both victorious and vengeful” (Artaud, 2006, p. 23).



References

- ARTAUD, Antonin. *O Teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BENJAMIN, Walter. *A Obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Porto Alegre: L&PM Editores, 2019.
- BURKE, P. Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna. *Estudos Avançados*, v. 16, n. 44, p. 173-185, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9854>. Acesso em: 25 set. 2023.
- FEPAL, Federação Árabe Palestina do Brasil. Edgar Morin: Vamos resistir, não vamos esquecer. Coragem para encarar de frente. *Jornal Brasil Popular*, 15 de fevereiro de 2024. Disponível em: <https://brasilpopular.com/edgar-morin-vamos-resistir-nao-vamos-esquecer-coragem-para-encarar-de-frente/>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- FÉRAL, Josette. *Além dos Limites - Teoria e Prática do Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- FERREIRA, Juca. O futuro do Brasil, *Revista Fórum*, 24 de abril de 2022. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/opiniaio/2022/4/24/futuro-do-brasil-por-juca-ferreira-113413.html> . Acesso em: 12 maio 2022.
- FLUSSER, Vilém. *Filosofia da Caixa Preta: Ensaio Para um Filosofia da Fotografia*. São Paulo: É Realizações, 2018.
- FLUSSER, Vilém. *O Mundo Codificado: Por uma Filosofia do Design e da Comunicação*. São Paulo: Ubu Editora, 2017.
- FREIBERG, Leandro Beck. *Pós-história e educação em Vilém Flusser*. 2021. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Ijuí, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/3061>. Acesso em: 25 set. 2023.
- HAN, Byung-Chul. *No exame: perspectivas do digital*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2018.
- KAMPMARK, Binoy. Morte por algoritmo: Inteligência artificial na guerra em Gaza. *Monitor do Oriente Médio*, 16 de abril de 2024. Disponível em: <https://www.monitordo Oriente.com/20240416-morte-por-algoritmo-inteligencia-artificial-na-guerra-em-gaza/>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- LADEIRA, João Damasceno Martins. O algoritmo e o fluxo: Netflix, aprendizado de máquina e algoritmos de recomendações. *Intexto*, Porto Alegre, n. 47, p. 166-184, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/83748>. Acesso em: 26 abr. 2022.



Academic biography

Gustavo Henrique Lima Ferreira - Universidade Estadual Paulista (UNESP)
PhD student at Universidade Estadual Paulista – UNESP, Instituto de Artes, PPG Artes, São Paulo, SP, Brazil. Assistant Professor at Universidade Federal do Tocantins – UFT, Teaching Degree in Theater Palmas, TO, Brazil.
E-mail: gushlf@gmail.com

Carmina Mendes André - Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Senior Professor at Universidade Estadual Paulista - UNESP, Instituto de Artes, PPG Artes, São Paulo, SP, Brazil.
E-mail: mendes.andre@unesp.br

Funding

Not applicable

Ethics Committee Approval

Not applicable

Competing interests

No declared conflict of interest

Research Context

No declared research context

Copyright

Gustavo Henrique Lima Ferreira and Carmina Mendes André

Copyright of the translation

Henrique Akira and Leonardo de Gusmão

Contribution of authorship (CRediT)

Conceptualization, Investigation, Methodology, Writing—original draft, review & editing:
Gustavo Henrique Lima Ferreira and Carmina Mendes André

License

This is a paper distributed in Open Access under the terms of the License Creative Commons Attribution 4. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt-br>



Evaluation Method

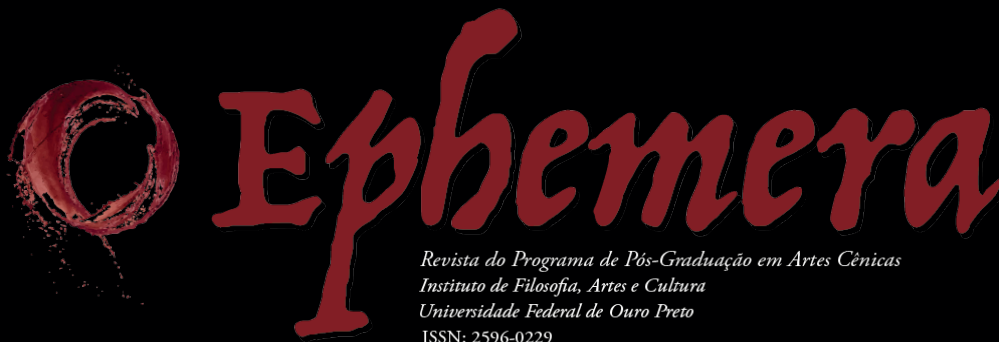
Double-Blind Peer Review

Editors

Marcelo Rocco
André Magela

Peer Review History

Submission date: 24 April 2024
Approval date: 17 October 2024



Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Instituto de Filosofia, Artes e Cultura
Universidade Federal de Ouro Preto
ISSN: 2596-0229

**RESPOSTA DE CORPO:
vislumbres em educação teatral**

BODY RESPONSE:
glimpses in theater education

Miguel Levi de Oliveira Lucas

 <https://orcid.org/0000-0003-3339-2779>

Maria Carolina de Andrade Freitas

 <https://orcid.org/0000-0002-6585-1370>

 doi.org/10.70446/ephemera.v7i13.7274

**Resposta de corpo:
vislumbres em educação teatral**

Resumo: Um trabalho teatral com o enfoque na produção de subjetividade só pode ser observado por meio de vislumbres. Os processos de subjetivação, da mesma forma, se manifestam sempre por meio de lampejos; somente em momentos muito cruciais e específicos torna-se possível testemunhar seu acontecimento. O presente texto procura analisar e refletir sobre a instauração de processos de subjetivação por meio da educação teatral em oficinas realizadas no projeto aprovado na Universidade do Estado de Minas Gerais no Edital do Programa de Apoio à Extensão 01/2022. A partir do entendimento que existe no trabalho somático proposto pela educação teatral uma possibilidade para invenções de mundos como uma ferramenta para intervenções em outros aspectos da vida. Desta feita, o artigo analisa uma experiência de ação teatral por meio do que chamaremos “resposta de corpo”, conceito forjado à luz da experiência, que problematiza e articula a atividade somática realizada durante as oficinas de educação teatral e os processos coordenados que criam o plano de consistência. Nele, as matérias de expressão, as cognições teatrais, as qualidades de corpos, a mobilização experimentada e a ação, então conquistada no contato com outros corpos, estabelecem-se e sustentam-se numa verdadeira invenção de existência.

Palavras-chave: educação teatral; subjetivação; educação; subjetividade; corpo.

Body response: glimpses in theater education

Abstract: A theatrical work with focus on the production of subjectivity can only be observed through glimpses. The subjectivation processes, likewise, always manifests itself through flashes; only at very crucial and specific moments is it possible to witness their occurrence. This text seeks to analyze and reflect on the establishment of processes of subjectivation through Theater Education in theater workshops as part of the project approved by the University of the State of Minas Gerais under the Outreach Support Program Announcement 01/2022. To meet this text objective we based our reflections on the understanding that there is a possibility within the somatic work proposed by Theatre Education for the invention of worlds, serving as a tool for interventions in other aspects of life. In this way, the article analyzes a theatrical action experience through what we will call “body response,” a concept created in light of experience that problematizes and articulates the somatic activity carried out during the theatre education workshops and the coordinated processes that create the plan of consistency. In such plan, the materials of expression, theatrical cognitions, qualities of bodies, the mobilization experienced, and the action, achieved in contact with other bodies, establishes and sustains itself in a true invention of existence.

Keywords: theater education; subjectivation; education; subjectivity; body.



1 Introdução

Vaga-lumes brilhavam fracamente na colina em uma noite escura na Itália fascista. Era isso que o jovem Pier Paolo Pasolini, à época com 19 anos, via no mês de janeiro de 1941. Enquanto cursava a faculdade de Letras na Bolonha, Pasolini se encontrou não apenas com toda a literatura contemporânea, mas também se deparou com uma releitura da obra “A divina comédia” que lhe fez repensar as relações da condição humana com a luz divina (*luce*) e com a pequena luz (*lucciola*) dos vaga-lumes que iluminavam as almas condenadas à oitava vala infernal, destinada aos maus políticos, os “conselheiros pérfidos”.

É com base na narrativa de Pasolini que Didi-Huberman (2011) constrói uma noção importante de resistência. Segundo o autor, durante o período da segunda guerra, especificamente na Itália, a grande luz que Pasolini parecia tanto procurar já não estava mais no campo do divino, mas no campo infernal, onde “os ‘conselheiros pérfidos’ estão em plena glória luminosa” (Didi-Huberman, 2011, p. 17). Isto é, foi estabelecida, durante aquele período, uma certa inversão que transformava os resistentes em vaga-lumes fugidios, os quais, tentando ser discretos, emitiam seus sinais muito fracamente. E seus contatos pareciam sempre “uma reunião de espectros em miniatura, seres bizarros com mais, ou menos boas intenções” (Didi-Huberman, 2011, p. 14).

Não seria exagero transpor a construção elaborada por Didi-Huberman, no livro “Sobrevivência dos vaga-lumes”, para os tempos contemporâneos do final da década de 2010 e para o começo da década de 1920 no contexto brasileiro, mas também no contexto mundial. Ao que tudo indica, os holofotes continuam apontados para aqueles que usurpam da *luce* para a construção de uma política de morte. Mas como isso impacta na discussão teatral? O contexto atual nos leva a interrogar qual teatro temos produzido, tanto em termos de transmissão em aulas como em termos de produções “artísticas”.

A relação que fazemos se dá não somente porque nos parece impossível separar o teatro e o seu ensino do contexto em que está inserido, como também parte do entendimento de que “as artes podem ser percebidas e pensadas como artes e como formas de inscrição do sentido da comunidade” (Rancière, 2009, p. 18). Além disso, partindo das proposições deleuzianas, fica evidente que o teatro, como toda e qualquer prática, pode ocupar um papel importante nos processos de subjetivação. Por consequência, isso nos faz perceber que o teatro e todos os outros contextos fazem parte de uma coisa só. A explicação

[...] é que esses processos de subjetivação são inteiramente variáveis, conforme as épocas, e se fazem segundo regras muito diferentes. [...] a todo momento o poder não para de recuperá-los e de submetê-los às relações de força, a menos que renasçam inventando novos modos, indefinitivamente (Deleuze, 2013, p. 127).

Propomos as análises desenvolvidas neste artigo com base nesses entendimentos e na prática advinda da execução de oficinas de educação teatral, realizadas em diálogo com o Núcleo



de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Subjetividade (NEPECS), da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e com o projeto aprovado em Edital 01/2022 do Programa de Apoio à Extensão (PAEx). As oficinas aconteceram durante os meses de junho a novembro de 2022, totalizando 14 encontros. Para ilustrar certos pontos aqui levantados, optamos por trazer momentos pontuais dos trabalhos.

Cabe ressaltar antes da discussão sobre a realização das oficinas de educação teatral que após todos os encontros, constituía-se uma roda aberta na qual todos podiam falar sobre sua experiência do dia, sobre as relações e composições estabelecidas durante as atividades. Esse momento se tornou ponto chave para as presentes análises, bem como estabeleceu um processo de validação coletiva¹ e de transversalização² das práticas, permitindo aos atuantes estarem na composição do processo de análise de modo coletivizado, de modo que a implicação de todos os participantes era utilizada no modo de produzir as análises e de validá-las. Aos encontros pós-oficinas, realizaram-se também encontros mensais, com o intuito de fomentar discussões sobre o processo não apenas entre os atuantes, mas também com os participantes do projeto de extensão.

A maioria dos atuantes da oficina não possuía (ou possuía pouca experiência) com teatro. Reiteramos que o foco desta análise não é a “qualidade artística” da produção realizada, característica supostamente esperada enquanto critério; é a lógica do acontecimento que predomina em cena nas oficinas. O que interessa são as práticas de resistência, as estratégias e as táticas utilizadas para continuar na luta, em cena ou no cotidiano. Interessa-nos saber como os corpos em jogo reagirão, como a subjetividade pode ser vislumbrada e como, em cena, é possível visualizar a criação, a subjetivação, transfigurada em ato. Juntamente com essas análises, cotejaremos falas e impressões emitidas pelos participantes em reuniões de conversa sobre a atividade, a fim de também ilustrar como são possíveis diversos efeitos naqueles que se propõem a uma atividade como a do teatro.

Em uma das conversas que tivemos durante as atividades do projeto de extensão, uma participante disse: “Havia ali um aumento das conexões, os exercícios nos conectam, como se estivéssemos mais abertos, dispostos e espertos. Eu ia porque você foi, era como se houvesse uma resposta de corpo”. No teatro, é evidente o protagonismo que o trabalho corporal assume, é possível dizer que o teatro é uma arte do corpo. “Toda técnica é ‘técnica do corpo’” (Merleau-Ponty, 2013, p. 282). Dessa maneira, não seria nada inovador afirmar que muitos exercícios

1 Coletivo aqui refere-se à contribuição de Yves Clot (2006; 2013) dentro do campo da clínica da atividade que situa o coletivo como exercício de produção de comum na realização do ofício e vinculado ao que se cria como discordância criativa e que se estabelece a partir da cooperação dos partícipes na atividade sustentando a diferença e o conflituoso. O coletivo, nesta perspectiva, também aponta para a história sustentada como repertório do agir na atividade e no ofício. Não pretendemos esgotar a discussão de tão importante conceito, mas sim situá-lo como uma pista de análise para o trabalho em questão.

2 Transversalização refere-se à contribuição de Deleuze e Guattari (2012) quanto à abertura do campo intensivo na busca de uma experimentação prudente e do fazer de superfície suporte para a expressão acontecimental (Deleuze, 1974). Produzir experimentações que alarguem os graus de transversalidade dos acontecimentos. Nosso empreendimento é confiar na produção política de forças de enfrentamento e de criação de outros possíveis. Convencionamos chamá-las de *experiências estéticas transversais*. Articulam os temas estudados sobre os processos de subjetivação com a vida sensível (Coccia, 2010).



e sistemas teatrais trabalham o teatro fomentando, de modo constante, a transformação do pensamento corporal.

Aquilo que é conscientemente entendido pelos pedagogos do teatro é compreendido de forma corporal por aqueles que são atuantes. Conseguir realizar um trabalho somático por meio das oficinas de educação teatral é “entranhar-se em experiências que são conduzidas para tocarem algo qualitativamente teatral: a percepção do que ocorre teatralmente” (Magela, 2017, p. 28). É possível dizer que a lógica somática estabelece que o corpo nunca sairá impune daquilo a que ele é submetido, ele se torna marcado, uma vez que os efeitos do que lhe acontece se marcam em sua carne. “Teoricamente a cultura de si é orientada em direção à alma, mas tudo que se relaciona ao corpo tem uma importância considerável” (Foucault, 1988, p. 9).

Mas qual é, de fato, a importância de entender a perspectiva somática para a educação teatral e por que utilizar isso como parâmetro? Em outras palavras, por que falar do corpo? Isso se faz necessário se levarmos em conta a constatação de David Lapoujade (2002): o corpo não aguenta mais. O autor diz: “Somos como personagens de Beckett, para os quais já é difícil andar de bicicleta, depois, difícil de andar, depois, difícil de simplesmente se arrastar, e depois ainda, de permanecer sentado” (Lapoujade, 2002, p. 82).

Isso importa porque, se entendemos que essa é a condição para a existência do corpo, entendemos que o corpo é sempre uma construção de resistência. Ele está sempre suportando, visto que já não aguenta mais. Esse é “um aspecto profundo do corpo: sua potência de resistir, sua resistência ao cansaço e ao sofrimento” (Lapoujade, 2002, p. 84). Os corpos doentes, trancafiados, dissecados e docilizados de Foucault (1988) comprovam isso. Os corpos já nem mesmo se formam, aponta Lapoujade (2002), apenas se deformam, se entortam, se arrastam lentamente.

Perceber que o corpo que já não aguenta mais está em constante agonia e, por esse motivo, não aguentar mais é entender que o sofrimento é causado pelo contato com o mundo de fora (Lapoujade, 2002). Se o corpo sempre resiste é sinal de que, conclui o autor, é possível achar saúde onde só há sofrimento.

O corpo deve primeiro suportar o insuportável, viver o inviável [...] A apropriação vem do fato de que o corpo não suporta a ferida, de que ele não aguenta mais. A potência do corpo (aquilo que ele pode) se mede pela sua exposição aos sofrimentos ou às feridas. [...] O que faz a fraqueza do forte é que ele se esforça para perseverar, e mesmo aumentar, sua vulnerabilidade, controlando seu grau de exposição às feridas do fora (Lapoujade, 2002, p. 87).

Apostar em uma abordagem somática, como a educação teatral, é considerar possível um trabalho que lembre ao corpo que ele pode outras coisas. Não que o corpo deixe de sofrer, mas que ele possa, ao menos, existir de uma forma interessante. “Um corpo é primeiramente encontro com outros corpos” (Lapoujade, 2002, p. 86). Uma percepção teatral mais aguçada contribui para construir uma noção de si. Além disso, chama atenção para o fato de que “a teatralidade imbricada à vida é também a percepção mais complexa do espaço, do tempo e de relações humanas ou a



capacidade de invenção colaborativa de outros mundos de experiência e novas formas de viver” (Magela, 2017, p. 28).

Dessa forma, pode-se dizer que exercer atividades como as da educação teatral é permitir que a construção de um outro corpo leve em conta o fato de que há também a percepção de que existem corpos já construídos em jogo, que seguem por aí, despertos e cansados, e que têm a sua potência quase sempre roubada. Mas também é preciso considerar que “se as páginas consagradas ao sofrimento dos corpos parecem atravessadas por uma força cômica, é porque, talvez, façam sentir a discreta alegria de um corpo que possui, pelo menos, esta potência de resistir” (Lapoujade, 2002, p. 84). Em essência, encontrar a potência do corpo, suportar tanto o suportável quanto o insuportável é se aproximar, o máximo quanto conseguimos, de vislumbrar uma certa linha de fuga que a educação teatral é capaz de produzir.

2 Perigo: teatro – uma questão de vida ou morte

Naquele dia, começamos com uma brincadeira. Era preciso pregar algo no vidro da porta, para preservar e dar mais conforto aos atuantes durante a aula, dessa forma, sugerimos que fizéssemos um cartaz com os dizeres: “PERIGO: TEATRO!”. A sugestão havia sido feita por mero gracejo, uma ideia engraçada: a de atribuir a uma atividade como o teatro um risco iminente. Para nossa surpresa, a ideia foi acolhida por todos.

Dessa forma, pegamos um pedaço grande de papel pardo, todos se sentaram no chão e começaram a escrever as palavras sugeridas. Não satisfeitos, alguns começaram a contribuir com outros desenhos e/ou escritos. Quando o cartaz estava pronto, nós o colocamos na porta. É possível dizer que “são frases imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras de sistemas” (Certeau, 1998, p. 97) como as que foram escritas em conjunto por todos que demonstram que o teatro não é capaz de fornecer um risco de morte, mas um risco de vida.

Se entendemos que as aulas de educação teatral são dirigidas à vida cotidiana, isto é, que pretendem realizar um efeito na vida cotidiana, por meio dos exercícios teatrais, é possível dizer que elas são um risco para os corpos mortificados e esgotados. Mas qual é esse fenômeno que coloca a vida em risco e faz com que a potência viceje, salte e mostre o caráter alegre do desejo? É possível supor que seja a construção de uma cognição teatral (Magela, 2015), uma atenção conjunta (Kastrup, 2019) ou até mesmo aquele processo identificado por Foucault (2010) que proporciona, através de exercícios e práticas (no caso do teatro), um processo de cuidado de si, o qual permite ao sujeito a construção de uma verdade. Em termos gerais, o trabalho realizado ali, de forma coletiva, seja na criação da placa ou dos próprios exercícios, é a construção de uma superfície que faz com que os corpos se friccionem. “Uma ‘superfície’ não é simplesmente uma composição geométrica de linhas. É uma forma de partilha do sensível”, como nos aponta Jacques Rancière (2009, p. 21).



Se supomos que “estas práticas atuem de maneira metabólica, somática, no sentido de que elas transbordem para a vida não como temas, mas como modos de operar cognitivamente - um corpo pensando teatralmente na vida cotidiana” (Magela, 2017, p. 35), então o que está em jogo é uma retomada do sensível. Se tudo está dentro de um regime estético, como aponta Rancière (2009), o que a atividade aqui analisada faz é considerar que a educação teatral funciona “como transformação do pensamento em experiência sensível da comunidade” (Rancière, 2009, p. 67).

Um dos exercícios feitos, nomeado de Manipulação 3/1, produz certa entrega ao coletivo e uma certa partilha cênica. Nele, um dos atuentes ficava deitado sobre dois tatames de borracha, com os olhos fechados e com o corpo totalmente relaxado. Competia aos outros atuentes (naquele dia eram quatro pessoas por grupo, um deitado e os outros três manipulando) manipular aquele corpo da forma como bem entendessem, colocando em posições diferentes, fazendo dobras e torções. Logicamente, respeitando as limitações do colega de trabalho, de modo a evitar possíveis lesões e ferimentos.

É possível dizer que nesse exercício há um processo de construção de partilha, de campo comum em jogo. Como é possível trabalhar com toque, manipulação de corpo sem ser invasivo? Algo do dispositivo se anunciava ali, mas há alguma outra coisa que pairava sobre o trabalho. Segundo as participantes, “é um não saber que se sabe”. “Comum e silenciosamente se chegou num acordo de permissão do uso do corpo do outro”, disseram elas. Talvez esse seja o maior indício de que através desse exercício se chegou em uma construção de plano comum. Segundo Kastrup e Passos (2013), a consistência experiencial do comum se produz por meio de procedimentos que acompanham práticas concretas das quais comunam os seus participantes. É exatamente isso que está em jogo nessa experiência, é isso que faz com que, mesmo sem “falar”, todos os participantes cheguem a um acordo.

O teatro proporciona e joga com eles um movimento não planejado, comentam as participantes; é como se “a cada momento surgisse uma realidade, as reações e interações são sempre enigmáticas porque aquele com quem você ‘contracena’ não tem a mesma visão que você, e é preciso estar aberto para aquilo que vai acontecer. É saltar no mundo e ter que continuar”³. É estar completamente aberto e disposto, “como uma criança no supermercado”, continua uma das atuentes. Havia, através do dispositivo de aula teatral, do plano comum construído, uma possibilidade de abertura para aquilo que seria pedido pelo corpo e seus impulsos.

Em uma aula, há sempre uma tentativa de ir, gradativamente, complexificando os exercícios propostos. Por meio de tarefas fisicamente concretas e conexas de maneira somática e teatral ao trabalho, propõe-se construir um processo de atenção que, quando atingir seu auge, dispensará as tarefas. Em seguida, acontecerá um engajamento automático naquilo que foi sendo organizado em segundo plano.

3 Fragmento oral de participante durante as oficinas, retirado dos arquivos de registro de campo do projeto.



Em muitos momentos, através dos exercícios e, posteriormente, dos diálogos que estabelecíamos em grupo sobre os trabalhos, encontrávamos similaridades entre aquilo que estrutura filosoficamente e tecnicamente o sistema da educação teatral e o que era experienciado pelos atuantes durante as práticas. Em um dos nossos encontros, uma atuante disse: “As coisas vão dar errado, mas a gente precisa continuar, porque não podemos ficar à mercê disso. Aproveitar isso, então, para a vida cotidiana, lembrar das regras nos momentos de desespero”. Quando nos deparamos com uma construção como essa, percebemos que, durante os exercícios, com a condução adequada, é possível dizer que os atuantes, por meio do teatro, aprendem a “lidar com a diversidade das ocorrências, colocando-o em modos de atenção para perceber (inventar) novos problemas, sustentando as angústias destes ‘desconhecidos’” (Magela, 2017, p. 31).

Inventar novos problemas dentro de um plano comum, deslizar isso para a vida, perceber a si mesmo por meio de exercícios e técnicas corporais, construir a si próprio a partir dos novos problemas, que, intempestivamente, irrompem, desconstroem e colonizam o corpo é justamente produzir um processo de subjetivação com efeitos singulares em cada sujeito em trabalho.

É uma questão de saber abrir os olhos na hora certa. De vislumbrar uma porta estreita, uma brecha. De ver para além daquilo que é: teatro. Mas teatro é todo o resto. Vaga-lumes: acontecimentos vislumbrados de relance. Estar de olhos fechados para o acontecimento, mas abri-los no momento exato. Como isso implica nos outros sentidos? Não ver, não querer dizer e não testemunhar. Vê-se de diferentes modos, sempre. A brecha que o teatro abre, a linha de fuga que irrompe, é um átimo, um pequeno pedaço de vida que, potentemente, fulgura como um vaga-lume. É essa brecha de fuga, apelidada de teatro, que separa o sujeito da vida e da morte.

3 Relação assentada

Dentro dos exercícios da prática de educação teatral, bem como na filosofia de Foucault, existe um grande ponto que recebe um olhar mais atento: a relação. Ela é um ponto-chave para se produzir qualquer coisa; para se relacionar com o mundo, machucar o corpo. É disso que também fala, em seu texto, Lapoujade (2002): de promover encontros.

É com base nessa premissa que se propõe o exercício adaptado para o sistema da educação teatral de uma proposição de Augusto Boal, denominado Hipnotismo Colombiano. Segundo Magela (2017, p. 25): “Este exercício é uma maneira interessante de promover que alguém vá, gradativa e consistentemente, percebendo seu corpo como significativo, expressivo, capaz de alterar o espaço e as pessoas à sua volta”. Por meio dessa retomada da percepção do corpo enquanto uma possibilidade expressiva, criadora, é possível entender o encontro com o outro, já que “um corpo é primeiramente encontro com outros corpos” (Lapoujade, 2002, p. 86).



Por meio do exercício de Improvisação A e B, que amplia a relação entre atuantes utilizando-se do corpo, fica mais clara a importância do corpo na construção das relações, no encontro com o outro. Esse exercício foi um dos mais praticados durante as aulas. Ele consiste basicamente em dois atuantes e uma cadeira.

A instrução é a seguinte: “A quer sentar-se; B não quer que A se sente. Vocês fazem, vocês não são. Começa quando for sinalizado e termina quando for sinalizado”. Nesse momento, repete-se a percepção dos atuantes de não saber exatamente o que fazer, mas, por existirem instruções consideravelmente claras, eles conseguem se articular para jogar. Michael Tomasello (2014) diz que o pensamento humano emana de formas mais profundas e antigas de engajamento social do que necessariamente a linguagem e a cultura. Segundo o autor, existe uma estrutura em comum que surge devido às necessidades de sobrevivência da espécie e faz com que a comunicação humana seja cooperativa. Para isso, é preciso que, de alguma forma, aqueles que se comunicam desenvolvam uma série de processos intencionais e inferenciais para reconhecer em si e nos outros suas intenções em comum. Trata-se de um conjunto de processos coordenados coletivamente que podem ser classificados dentro dos estudos de normatividade (Tomasello, 2014; 2016).

Só podemos entender que a criação trata de algo que irrompe e inaugura uma nova relação consigo mesmo e com o mundo se fizermos uma comparação com algo que já existia. É preciso ter regras para rompê-las, mas, mais do que isso, é preciso saber quais regras devem ou não ser ignoradas e ultrapassadas. “Libertem-no com um gesto demasiado violento, façam saltar os estratos sem prudência e vocês mesmos se matarão, encravados num buraco negro, ou mesmo envolvidos numa catástrofe, ao invés de traçar o plano” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 22).

Foi possível observar, durante as primeiras vezes em que se executou o exercício Improvisação A e B, que existia uma dificuldade dos atuantes em articular as relações entre si, o que fazia com que muitas vezes eles se detivessem na relação com a cadeira. É preciso entender que nesse exercício a cadeira é apenas um pretexto, ou melhor, um catalizador, para a relação. Porém, quando ela se torna o foco da cena, perde-se o mais importante: a relação construída coletivamente.

Da mesma forma, quando executávamos o exercício do Hipnotismo Colombiano, os atuantes apontavam para a dificuldade de realizá-lo em um estado de atenção concentrada. O que apenas evidenciou a dificuldade generalizada que se tem com o tópico da atenção. Todavia, quando feito o Hipnotismo, seguido diretamente pelo exercício de Improvisação A e B, ficava evidente como os atuantes eram mais capazes de produzir relações em cena mais facilmente, mesmo com pessoas que não eram a sua dupla no exercício anterior. O foco proporcionado pelo Hipnotismo Colombiano na relação rosto/mão, bem como toda a sua progressividade, de trabalhar mão/peitoral, peitoral/peitoral e tronco/tronco, parece facilitar as relações em termos mais complexos.

Vai surgindo ali, por entre os corpos e os movimentos, um pacto que permite uma troca mais sincera. Em comparação com a primeira vez que o grupo realizou a Improvisação A e B, o foco das cenas ficou mais na relação entre atuantes e menos na cadeira, percepção que tanto nós



quanto eles tiveram. Houve o consenso, no grupo, de que a conexão em cena ficou, de certa forma, facilitada. Essa afirmação foi emitida por eles sem haver comunicação da mesma percepção por nossa parte.

O que se percebe durante a prática das oficinas é aquilo em que se aposta na educação teatral: a importância da atividade somática para um trabalho efetivo no que tange à produção de subjetividade. A ativação do corpo através do exercício do Hipnotismo Colombiano promove também um aprimoramento das cognições teatrais por sua gradatividade, à medida que os elementos corporais vão se acentuando, as cognições vão se refinando.

Quando essas cognições teatrais estão mais ativadas pelo Hipnotismo, ao passarmos para a Improvisação A e B, o que se percebe é a permanência das habilidades trabalhadas em um exercício para o outro. Isso se dá porque as relações são, efetivamente, pautadas no corpo. De certa forma, ao ativar a lógica somática no primeiro exercício, o corpo se mantém como uma chave de interpretação mais acentuada durante o segundo. Deixa-se de se basear apenas na comunicação racional e verbal - até mesmo porque os atuantes quase não falam durante o jogo, mesmo não sendo proibido - e passa-se a utilizar predominantemente, mas não exclusivamente, a lógica de comunicação somática. O que poderia ser apenas uma relação de disputa, quando possui as cognições certas ativadas, torna-se “um acontecimento, uma dança, um evento onde todos constroem um espaçotempo através de percepções ativas de temporalidade, movimento, intenções, qualidades dos corpos, articulações entre normas e dinamismos” (Magela, 2023, p. 133).

Algumas coisas que aconteceram em cena demonstram como foi possível conseguir, por meio do contato, estabelecer uma relação. Entendemos o contato a partir de Jerzy Grotowski como “uma possibilidade de abertura [...] de disponibilidade a partir do qual emergiria o impulso de criação por meio de uma relação profunda entre os atores” (Berselli; Isaacsson, 2016, p. 25), que coloca em evidência a relação com um outro, importante para a composição conjunta.

Houve um determinado momento em que uma das atuantes batia na cadeira, como se tirasse o pé do assento. Logo em seguida, ela olhava para a outra atuante. Naquele momento, estabelecia-se um jogo interessante de relação entre as atuantes, mas que incluía a cadeira também *entre* a relação. Isso sem excluir completamente o outro. Era uma demonstração de afetação, de uma ação transformada em afetação (Magela, 2017). Essa relação ficava ainda mais evidente quando havia mais contato visual e interação entre as atuantes, mesmo ainda mantendo a cadeira na equação. As afecções e os afetos estavam em campo nesse momento. Isso quer dizer que havia um estado em que o corpo era afetado e implicava, necessariamente, na presença de um corpo afetante (afecção). Havia também transições de estados que aumentavam ou diminuavam a potência de agir (afetos) de determinados atuantes (Deleuze, 2002, p. 56).

Em cena, encontram-se diferentes modos de existir que, na fricção do encontro, produzem alguma composição. “Um modo existente define-se por certo poder de ser afetado (III, post. 1 e 2). Quando encontra outro modo, pode ocorrer que esse outro modo seja ‘bom’ para ele, isto é, se



componha com ele, ou, ao inverso, seja ‘mau’, para ele e o decomponha” (Deleuze, 2002, p. 56). A cadeira foi utilizada como um intermédio para criar a relação, isto é, dar passagem aos afetos que conectam os atuantes uns com os outros. O interesse na cadeira continuava lá, mas se intercalava com o interesse na relação, o que compunha, positivamente, uma maneira diferente de as duas construírem a situação.

Em um terceiro momento, uma das atuantes se levantou da cadeira para impedir que a outra atuante se sentasse. Ela finalizava sua ação batendo na calça, como se tirasse o pó da roupa. É um gesto mínimo, mas que aponta um “comportamento” relacional interessante. Essa batida na calça aponta algum tipo de percepção sobre a relação que, naquele contexto, funcionou quase como o ponto final da ação e o estabelecimento de uma hierarquia. Era como se o gesto comunicasse: *estamos decididos*, ou melhor, *já finalizei a minha parte e espero que você tenha entendido o recado*. Esse tipo de mensagem, de percepção de relação, coloca a atuante em direta consideração da existência do outro e permite a ela desenvolver certos aspectos de composição coletiva e de engajamento.

Aquilo que se apresenta como um desafio para o outro compor é também um tipo de relação. Isso acontece porque há um retorno do afetado, que entrega ao afetante alguma resposta diferente, isto é, permite que as diversas séries de afecções e de afetos preencham os corpos em cena (Deleuze, 2002, p. 57).

Em outro momento das oficinas, no mesmo exercício, estabeleceu-se entre duas atuantes uma relação bastante curiosa. Em algumas ocasiões, admitimos, elas foram conduzidas por nós, mesmo que não soubéssemos se mais ajudávamos ou se atrapalhávamos. Segundo Magela (2017, p. 33): “Por muitas vezes o condutor nem sabe o que está ocorrendo em termos de significados, mas sim em termos de intensidades que estão colocando o educando em potência, uma vez que ele está em contato, vivo”. Porém, era visível que nessa relação havia um claro tom de provocação uma com a outra. O que, se a princípio não faz nenhuma diferença para uma análise intensiva da ação, ao mesmo tempo, pontua e demarca como a relação se desenvolverá para ambos os lados. Por exemplo, uma delas se situava em frente a cadeira, olhava para a outra e sentava-se lentamente. Em determinados momentos, ela apenas fingia estar se sentando, apenas flertava com a possibilidade. Afinal, A sabe que B não quer que ela se sente. Essa informação é dada. O ponto principal é que havia ali uma relação bem escancarada em jogo que revelava toda a série de agenciamentos sendo compostos pelas atuantes, revelando repertório de jeitos, gestos e procedimentos utilizados por elas (Rolnik, 2011, p. 33).

O mais interessante foi a sustentação de uma conexão intermediada pelo pretexto da cadeira, mas que era extremamente profícua nos termos da conexão entre as atuantes. Ainda nessa mesma cena, a atuante que fazia (naquele momento) A jogou-se na cadeira, posicionando-se de maneira horizontal, com a barriga encostando no assento, a cabeça e os braços para um lado e as pernas para o outro. Nesse momento, entraram em jogo as diversas formas de usar o corpo, maneiras variadas de criar usos para o corpo, modos diferentes de seguir as instruções.



É no modo de trabalhar, “na sua resistência a estas formas vindas de fora, e que se impõe ao dentro para organizá-lo e lhe impor uma ‘alma’, que o corpo exprime uma potência própria” (Lapoujade, 2002, p. 85). É inevitável que “o corpo se organize e se subjetive sob a autoridade do sistema do juízo” (Lapoujade, 2002, p. 85). Esse salto em cima da cadeira é uma maneira de mostrar não só o quanto a mobilização estava pujante, mas também como são as relações intensivas, que permitem outras formas de ocupação.

Em um outro momento, com outros dois atuantes, um deles bateu na cadeira, como se testasse a madeira. A ação provocou no outro atuante uma curiosidade para verificar a cadeira em que estava sentado. Dessa forma, ele se levantou para olhar a cadeira. O primeiro, prontamente, repetiu a ação de bater para averiguar, só que, em vez de bater com os nós dos dedos na cadeira, ele realizou a mesma ação no outro atuante, batendo levemente em suas costas.

Segundo Magela (2015, p. 151): “Os atuantes são convocados a realizar adaptações, ao acoplar seus impulsos (desejos?) aos movimentos-impulsos do outro corpo”. Se a subjetivação consiste, como aponta Deleuze (1992, p. 116), em “inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furtar ao saber”, em estabelecer-se de outra forma dentro do regime estético vigente, utilizar o corpo de outras formas é uma possibilidade levantada pela ação desenvolvida durante esse exercício.

4 Resposta de corpo

E de repente o céu pode troar. Cair a chuva. Pode chegar a primavera. Lá você vai se acostumar aos “de repente”, meu filho
(Rulfo, 2021).

Eis que surge um de repente: existe um corpo. Era o que parecia acontecer durante as oficinas de educação teatral. Os exercícios e os momentos de narração coletiva das experiências das oficinas proporcionavam aos atuantes a percepção de que existem outras dimensões possíveis de se ocupar e do poder de afetação que os corpos produzem. Eles geram seus efeitos e misturam afetos: eróticos, estéticos, sentimentais, de percepção e de cognição (Rolnik, 2011). É em cena que também se percebe a movimentação dos afetos e seus jogos de simulação. São eles que implicam os corpos a contracenarem. É isso, de certa forma, que tentamos captar. É como se fosse feita uma pergunta cuja resposta é dada através daquilo que o corpo sensível produz sob o efeito do encontro com os outros corpos. Quais são as atrações, as repulsas e os afetos que se manifestam ali? (Rolnik, 2011). A resposta de corpo.

Uma atuante disse: “Meu corpo acompanhava, impunha e cedia, e o mesmo acontecia com o da outra pessoa. Porém, em alguns momentos, ficava difícil separar qual movimento era só meu, e o dela era só uma resposta de um movimento nosso”. As intensidades do encontro, quando experienciadas, compõem um plano de consistência, permitem que os afetos tomem corpo (Rolnik,



2011, p. 32). É aí que se encontra a importância de uma prática somática. Ela faz com que o atuante esteja não simplesmente atento, mas envolto em um campo atencional comum, participando da composição de um território.

O conceito de “resposta de corpo” surge em um dos momentos de análise coletiva, em um texto elaborado por uma das atuantes. Em um momento posterior, o conceito espontâneo inicialmente traçado como pista se transformou em analisador das práticas em curso, tornando-se para nós um conceito que evidencia o acontecimento somático estabelecido nas relações entre o trabalho das oficinas de educação teatral com os processos de subjetivação.

Usar o corpo faz com que estejam mais abertos, dispostos e espertos para responder ao que o outro propõe. Mas essa forma de usar o corpo vai além do superficial; o treinamento do ator, lembra Tatiana Motta Lima (2012), serve justamente para o ator esquecer, ou melhor, superar o treinamento. Tendo domesticado o corpo, compreendido suas nuances, forças e pulsões, é possível, de maneira clara, deixá-lo falar. O que se propõe é uma alfabetização do corpo.

O atuante “sabe sem saber, que estão se operando silenciosos movimentos de simulação em novas matérias de expressão” (Rolnik, 2011, p. 32). A resposta de corpo, expressão usada por uma das participantes, coloca em jogo aquilo do não saber que se sabe. É a construção de um campo atencional, de um plano comum que permite uma criação coletiva. “O ator devia treinar seu corpo, controlá-lo, superar seus bloqueios etapa a etapa, para, no momento da realização, utilizá-lo de maneira inconsciente” (Motta Lima, 2012, p. 96). Subitamente, algo acontecia e logo depois sumia. Acompanhamos os processos sempre de relance, as coisas se compõem de súbito e se desfazem. Era assim que a percepção do corpo se dava. É assim que compreendemos suas respostas: por pistas, rastros.

Aquilo que é feito em cena logo minguia, é um trabalho de acontecimentos, ações que irrompem, apresentam-se e esvanecem. A cena, em subjetividade, é sempre uma neblina, compõe-se coletivamente e, naturalmente, vai sendo diluída, até se tornar outra coisa e assim por diante. Os territórios não cessam de acontecer. Como disseram os atuantes da oficina, “Independente (sic) do que aconteça e as respostas que as pessoas apresentam aos outros, ceder, se impor, aproximar, conversar, brincar, brigar, ajudar, confiar, são o que dão liga a vida, a cena”. O que surgem são mundos diferentes daqueles tradicionalmente normatizados, aparecem ações que podem compor uma outra maneira de pensar, sentir, perceber e agir (Motta Lima *et al.*, 2021).

O exercício de Improvisação A e B se mostra

como gerador de transformações no atuante em cena, mais precisamente em seu “querer” (o “querer” da proposta). Paradoxalmente, por ser extremamente nuclear, sintético, minimalista, e até por ser mantido por toda a improvisação, o “querer sentar-se” de A, e o “não quer que A se sente” de B podem assumir qualquer configuração, qualitativamente e em nível (Magela, 2015, p. 152).

Justiça seja feita, o exercício é a complexificação de todas as práticas e habilidades trabalhadas



ao longo das oficinas, porém, ao manter a instrução a mais simples possível, permite-se perceber “que toda vida é já uma forma de expansão e contenção de forças; toda vida precisa de certo contorno e limite ou ela própria se esvai” (Schöpke, 2017, p. 288).

Justamente por essa mudança no campo da percepção, é possível perceber que o exercício promove a criação de estratégias para sair de si (Motta Lima *et al.*, 2021), que convidam o sujeito a agir sem necessariamente racionalizar a sua ação. Agir, nesse caso, era “suspender determinados modos de presença voluntarista, hiperativa e excessivamente autorreferente (que projeta, como sombra, experiências de cansaço, impotência e culpabilização)” (Motta Lima *et al.*, 2021, p. 8).

O trabalho desenvolvido permitiu aos atuantes encontrar maneiras de estranhar (e entranhar) a si mesmos, não reconhecer aquilo que se apresenta como “eu” a princípio, mas entender que a sua noção de si pode ser ampliada e revista (Motta Lima *et al.*, 2021). Ainda mais, que a noção de “eu” deve ser colocada à baila, esgarçada, transformada em fiapos, porque “o que não se percebe muitas vezes é que é preciso experimentar-se ultrapassando limites, de acordo com determinado grau de plasticidade, para que alguma singularidade possa advir da capacidade de mutação própria ao devir” (Peixoto Júnior, 2010, p. 183). De certa forma, podemos dizer que, quando está em cena um corpo que experimenta os próprios limites, é possível obter dele alguma resposta.

5 “Aos desprezadores do corpo”: pistas para um certo fim do mundo

Em “Assim falou Zarathustra”, Nietzsche (2016) remete-se àqueles que desprezam o corpo e faz o seguinte alerta:

Aos que desprezam o corpo quero dizer a minha opinião. O que devem fazer não é mudar de preceito, mas simplesmente despedirem-se do seu próprio corpo, e por conseguinte ficarem mudos. ‘Eu sou corpo e alma’ – assim fala a criança. – E por que se não há de falar como as crianças? Mas o que está desperto e atento diz: – ‘tudo é corpo e nada mais; a alma é apenas nome de qualquer coisa do corpo’. O corpo é uma razão em ponto grande, uma multiplicidade com um só sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor. [...] Por detrás dos teus pensamentos e sentimentos, meu irmão, há um senhor mais poderoso, um guia desconhecido. Chama-se ‘eu sou’. Habita no teu corpo; é o teu corpo. Há mais razão em teu corpo do que tua melhor sabedoria (Nietzsche, 2016, p. 40-41).

Vimos que a “resposta de corpo” criada nas análises e nos jogos da educação teatral remonta a um trabalho de articulação entre a atividade somática realizada e os processos coordenados que criam o plano de consistência. Nele as matérias de expressão, as cognições teatrais, as qualidades de corpos, a mobilização experimentada e a ação, então conquistada no contato com outros corpos, estabelecem-se e sustentam-se numa verdadeira invenção de existência.

Sim, o corpo é sempre encontro com outros corpos e sua melhor sabedoria não advém do



intelecto tão somente, mas sim daquilo que pode movimentar, agenciar, tocar, emaranhar. Do que pode um corpo junto a outros corpos.

Schwartz (2014), no campo da análise do trabalho, pela ergologia, faz uma demarcação que nos importa aqui e, em convergência, auxilia-nos a pensar o “trabalho” com a educação teatral: a de que toda atividade é sempre uso de si, por si e por outros e que, portanto, em última medida, compõe uma “dramática de uso do corpo-si” (Schwartz, 2014, p. 260). Não faremos, nesta ocasião, a digressão do conceito forjado por Schwartz (2014) nem pretendemos uma retomada exaustiva ou detalhada deste. Cabe-nos, por ora, apenas indicar que essa formulação se encontra em ressonância com a passagem nietzschiana e com a proposição observada sobre a resposta de corpo aqui elaborada. Schwartz (2014) define que o “si” nesta acepção é utilizado para apontar o paradoxo do corpo, simultaneamente, vivente e histórico que se deflagra presentificado no complexo debate sobre a subjetivação. Acrescentamos, ainda, que o termo “dramática”, para o autor, remete àquilo que, numa vida em sua sequência observável, depreende-se como o inantecipável, a história numa espécie de irredutível com o qual lidamos desde que estejamos vivos.

Essa perspectiva filosófica retoma uma noção de corpo-si também inscrita no mundo dos valores. Encontrar-se com outros corpos envolve uma partilha do viver, que tanto aponta a inscrição do meio em si como de si mesmo no meio (Muniz, 2018), recolocando o debate sobre as normas e sobre as potências de singularização e produção. O corpo-si é, ao mesmo tempo, memória e miríade de circuitos de força, expansão e criação. O si indica normatividade, chance de produção e desejo de saúde. Assim, a resposta de corpo não implica essencialismo, mas sim compreensão da construção social e da mobilização de inteligência astuciosa do corpo-si; historicidade que integra o debate da produção dos ecossistemas vivos e trabalhosos, dos processos de subjetivação e do acontecimento; e toda essa alquimia dos corpos que produzem histórias coletivas e singulares. O corpo-si trata-se de um corpo produzido (Muniz, 2018), que não permite separar a dimensão axiológica e a dimensão epistêmica da vida. “Assim, corpo-si é um conceito que lembra que o esforço de viver está intrinsecamente relacionado com o esforço de saber, não há norma sem saberes e vice-versa” (Muniz, 2018, p. 76).

Rolnik (2019), em *Esferas da insurreição*, convida-nos a uma fabulação: projetar uma fita de Moebius sobre a superfície do mundo, para atingir uma dimensão “topológica-relacional” feita de conexões variáveis. A autora aponta que, nesse exercício, evidencia-se que não há forma que não seja uma concretização do fluxo vital e não há, em contrapartida, força que não esteja moldada em alguma forma. Mas que o fundamental dessa fabulação é que a vida é um processo de sustentação vital, em dissolução, e um processo contínuo de diferenciação. Se esse movimento da vida constitui-se paradoxalmente é porque nossa subjetividade distingue-se, contudo, inextrincavelmente, de modo que se constitui dessa dimensão “topológica-relacional”, simultânea e inseparavelmente. A autora ainda ressalta que, sobre o domínio do inconsciente colonial-capitalístico, nossas reservas de alternativas não cessam de se tornar capturadas, reproduzindo lógicas empobrecidas de viver e sustentando mundos serializados. A despeito dessa força colonial em nós e no mundo, precisamos



construir e apostar no saber-do-corpo, indica-nos Rolnik (2019).

Um saber intensivo, distinto dos conhecimentos sensível e racional próprios do sujeito. Tal capacidade, que proponho qualificar de “extrapessoalextrassensorialextrapsicológicaextrassentimentalextracognitiva”, produz uma das demais experiências do mundo que compõem a subjetividade: sua experiência enquanto “foradosujeito”, imanente à nossa condição de corpo vivo - a qual chamei de “corpovibrátil” e, mais recentemente, de “corpopulsional” (Rolnik, 2019, p. 53-54).

Assim, por ressonância ou reverberação, a partir desse corpo vibrátil, caberia a nós buscar outras formas de mundo. Poderia ser essa uma das maneiras de compreender a resposta de corpo. Ao mesmo tempo, situar o fim de certos mundos e abrir a experiência em outras direções. Retomando a discussão proposta por Nietzsche e atrelando-a mais ainda à “resposta de corpo” que surge como conceito-analisador do trabalho de educação teatral, fica evidente que os fins de mundo que nos interessam e conseqüentemente as invenções de mundos outros passam, inexoravelmente, pelo corpo e sua sabedoria. Ignorar isso é ignorar a multiplicidade e potência que pode um corpo. Um corpo que cai, no lugar certo, é capaz de fazer ruir um mundo.



Referências

- BERSELLI, Marcia; ISAACSSON, Marta. O contato no processo de criação do ator a partir de relações entre Stanislavski, Grotowski e Boal e o Contato Improvisação. *Cena*, Porto Alegre, n. 21, p. 22-36, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/67501>. Acesso em: 25 set 2024.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Vozes: Petrópolis, 1998. v. 1.
- COCCIA, Emamuelle. *A vida sensível*. Florianópolis: Cultura e Bárbarie, 2010.
- CLOT, Yves. Entrevista. *Cad. psicol. soc. trab.*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 99-107, dez. 2006. Disponível em: <https://revistas.usp.br/cpst/article/view/25969>. Acesso em: 22 out. 2022.
- CLOT, Yves. O ofício como operador de saúde. *Cad. psicol. soc. trab.*, São Paulo, v. 16, n. spe, p. 1-11, 2013. Disponível em: . Acesso em: 22 out. 2020.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 3.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
- FOUCAULT, Michel. As técnicas de si. In: LUTHER, Martin H.; GUTMAN, Huck; HUTTON, Patrick H. *Technologies of the Self: A seminar with Michel Foucault*. Tradução de Karla Neves e Wanderson Flor do Nascimento. Anherst: The University of Massachusetts Pres, 1988. Disponível em: <http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/tecnicas.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2024.
- KASTRUP, Virgínia. A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas. *Pólis e Psique*, Porto Alegre, v. 9, n. especial, p. 99-106, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/97450>. Acesso em: 9 abr. 2024.
- KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 25, n. 2, p. 263-280, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/nBpkNsJc6DrmsTtMxfRCZWK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 abr. 2024.
- LAPOUJADE, David. O corpo que não aguenta mais. In: LINS, Daniel; GADELHA, Sylvio (org.). *Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. p. 81-90.
- MAGELA, André Luiz Lopes. *Produção de subjetividade em dimensões teatrais: composições, propostas e apostas para uma educação teatral*. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- MAGELA, André Luiz Lopes. Abordagem somática na educação teatral. *Moringa - Artes do Espetáculo*, João Pessoa, v. 8, n. 1, p. 23-38, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/moringa/article/view/34856/17709>. Acesso em: 9 abr. 2024.
- MAGELA, André Luiz Lopes. *Da artesanaria teatral à produção de subjetividade: educação e agenciamento em tempos de catástrofe*. São Paulo: Hucitec, 2023.



MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MOTTA LIMA, Tatiana. *Palavras praticadas: o percurso artístico de Jerzy Grotowski: 1959-1974*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MOTTA LIMA, Tatiana *et al.* Estratégias para sair de si ou de que vida se trata?: Aula *online* de atuação em tempo de pandemia. *Urdimento*, Florianópolis, v. 2, n. 41, p. 134, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20473/13423>. Acesso em: 9 abr. 2024.

MUNIZ, Hélder Pordeus; SANTORUM, Kátia Maria Teixeira; FRANÇA, Maristela Botelho. Corpo-si: a construção do conceito na obra de Yves Schwartz: *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 30, n. 2, p. 69-77, maio-ago. 2018. (Dossiê Psicologia, modos de vida e trabalho: mobilizando um patrimônio de conceitos e autores). Disponível em: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i2/5877>. Acesso em: 26 abr. 2024.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PEIXOTO JÚNIOR, Carlos Augusto. Sobre corpos e monstros: algumas reflexões contemporâneas a partir da filosofia da diferença. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 1, p. 179-187, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/Dz483yZGBTsB7Lc3rFvXFrJ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 9 abr. 2024.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROLNIK, Sueli. *Esféras da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: N-1 edições, 2019.

RULFO, Juan. *Pedro Páramo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2021.

SCHÖPKE, Regina. Corpo sem órgãos e a produção da singularidade: a construção da máquina de guerra nômade. *Filosofia Aurora*, Curitiba, v. 29, n. 46, p. 285-305, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/view/5697>. Acesso em: 23 abr. 2024.

TOMASELLO, Michael. *A natural history of human thinking*. Cambridge: Harvard University Press, 2014.

TOMASELLO, Michael. *A natural history of human morality*. Cambridge: Harvard University Press, 2016.

SCHWARTZ, Yves. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 259-274, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/19102>. Acesso em: 26 abr. 2024.



Biografia acadêmica

Miguel Levi de Oliveira Lucas - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Palhaço, doutorando em Educação pela Universidade do Espírito Santo, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, Espírito Santo, Brasil.
E-mail: miguelvol@gmail.com

Maria Carolina de Andrade Freitas - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Pesquisadora e Doutora em Educação pela UFES, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, , Vitória, Espírito Santo, Brasil.
E-mail: maria.freitas@uemg.br

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

Miguel Levi de Oliveira Lucas e Maria Carolina de Andrade Freitas

Contribuição de autoria (CRediT)

Escrita: Miguel Levi de Oliveira Lucas e Maria Carolina de Andrade Freitas

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-Cega

Editores responsáveis

Marcelo Rocco
André Magela

Histórico de avaliação

Data de submissão: 30 de abril de 2024
Data de aprovação: 30 de setembro de 2024



Ephemera

Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Instituto de Filosofia, Artes e Cultura
Universidade Federal de Ouro Preto
ISSN: 2596-0229

**BODY RESPONSE:
glimpses in theater education**

RESPOSTA DE CORPO:
vislumbres em educação teatral

Miguel Levi de Oliveira Lucas

 <https://orcid.org/0000-0003-3339-2779>

Maria Carolina de Andrade Freitas

 <https://orcid.org/0000-0002-6585-1370>

**Body response:
glimpses in theater education**

Abstract: A theatrical work with focus on the production of subjectivity can only be observed through glimpses. The subjectivation processes, likewise, always manifests itself through flashes; only at very crucial and specific moments is it possible to witness their occurrence. This text seeks to analyze and reflect on the establishment of processes of subjectivation through Theater Education in theater workshops as part of the project approved by the University of the State of Minas Gerais under the Outreach Support Program Announcement 01/2022. To meet this text objective we based our reflections on the understanding that there is a possibility within the somatic work proposed by Theatre Education for the invention of worlds, serving as a tool for interventions in other aspects of life. In this way, the article analyzes a theatrical action experience through what we will call “body response,” a concept created in light of experience that problematizes and articulates the somatic activity carried out during the theatre education workshops and the coordinated processes that create the plan of consistency. In such plan, the materials of expression, theatrical cognitions, qualities of bodies, the mobilization experienced, and the action, achieved in contact with other bodies, establishes and sustains itself in a true invention of existence.

Keywords: theater education; subjectivation; education; subjectivity; body.

**Resposta de corpo:
vislumbres em educação teatral**

Resumo: Um trabalho teatral com o enfoque na produção de subjetividade só pode ser observado por meio de vislumbres. Os processos de subjetivação, da mesma forma, se manifestam sempre por meio de lampejos; somente em momentos muito cruciais e específicos torna-se possível testemunhar seu acontecimento. O presente texto procura analisar e refletir sobre a instauração de processos de subjetivação por meio da educação teatral em oficinas realizadas no projeto aprovado na Universidade do Estado de Minas Gerais no Edital do Programa de Apoio à Extensão 01/2022. A partir do entendimento que existe no trabalho somático proposto pela educação teatral uma possibilidade para invenções de mundos como uma ferramenta para intervenções em outros aspectos da vida. Desta feita, o artigo analisa uma experiência de ação teatral por meio do que chamaremos “resposta de corpo”, conceito forjado à luz da experiência, que problematiza e articula a atividade somática realizada durante as oficinas de educação teatral e os processos coordenados que criam o plano de consistência. Nele, as matérias de expressão, as cognições teatrais, as qualidades de corpos, a mobilização experimentada e a ação, então conquistada no contato com outros corpos, estabelecem-se e sustentam-se numa verdadeira invenção de existência.

Palavras-chave: educação teatral; subjetivação; educação; subjetividade; corpo.



1 Introduction

Fireflies glowed faintly on the hill on a dark night in fascist Italy. That was what young Pier Paolo Pasolini, then 19 years old, saw in January 1941. While studying Languages and Literature in Bologna, Pasolini encountered not only the full range of contemporary literature but also came across a reinterpretation of The Divine Comedy that led him to rethink the relationship between the human condition and divine light (*luce*) and the tiny light (*luciolina*) of the fireflies that illuminated the souls doomed to the eighth circle of hell, reserved for bad politicians, the “perfidious counselors.”

It is from Pasolini’s narrative that Didi-Huberman (2011) constructs an important notion of resistance. According to the author, during World War II, specifically in Italy, the great light that Pasolini seemed to seek no longer resided in the divine realm but in the infernal realm, where “the ‘perfidious counselors’ basked in full luminous glory” (Didi-Huberman, 2011, p. 17). In other words, during that time, an inversion of sorts took place, transforming the resisters into elusive fireflies, who, while trying to remain discreet, emitted their signals very faintly. Their encounters always seemed like “a gathering of miniature specters, bizarre beings with more or less good intentions” (Didi-Huberman, 2011, p. 14).

It would not be an exaggeration to transpose the construction elaborated by Didi-Huberman in the book “Survival of the Fireflies” to the contemporary times of the late 2010s and the early 2020s both in the Brazilian context, and also globally. Apparently, the spotlight still shines upon those who usurp the *luce* to manufacture a politics of death. But how does this impact the theatrical discussion? The current context leads us to question what kind of theater we have been producing, both in terms of classroom instruction and “artistic” productions.

We make this connection not only because it seems impossible to separate theater and its teaching from the context in which it is inserted, but also from the understanding that “the arts can be perceived and thought of as both arts *and* as forms of inscription of meaning within the community” (Rancière, 2009, p. 18). Moreover, drawing on Deleuzian propositions, it becomes evident that theater, like any practice, can play an important role in processes of subjectivation. As a result, we come to realize that theater and all other contexts are part of one single whole. The reasoning

[...] it is that these processes of subjectivation are entirely variable, depending on the time period, and occur according to very different rules. [...] at every moment, power relentlessly reclaims and subjects them to relations of force, unless they are reborn through the invention of new ways, indefinitely (Deleuze, 2013, p. 127).

The analyses developed in this article are based on these understandings and the practice derived from the execution of theater education workshops, conducted in dialogue with the Center for Studies and Research in Education, Culture, and Subjectivity (NEPECS) at the Universidade



do Estado de Minas Gerais (UEMG) and through the project approved in Call 01/2022 of the Outreach Support Program (PAEx). The workshops took place from June to November 2022, totaling 14 sessions. We chose to bring specific moments from the work to illustrate specific points raised.

Before delving into the discussion of the theater education workshops, it is worth noting that after each session, an open circle was formed in which everyone could talk about their experience of the day, the relationships, and the compositions established during the activities. This moment became a key point for the present analyses, as it established a process of collective validation¹ and transversalization² of practices, allowing participants to be actively involved in the composition of the analytical process in a collective manner. As such, the implication of all participants was integrated into how the analyses were produced and validated. Following the workshops, monthly meetings were also held, with the aim of fostering discussions not only among the participants but also with those involved in the outreach project.

Most of the workshop participants had little or no experience with theater. We reiterate that the focus of this analysis is not on the “artistic quality” of the production, a characteristic supposedly expected as a criterion; but the logic of the event that prevails on stage during the workshops. What matters are the practices of resistance, the strategies, and tactics used to persist in the struggle, whether on stage or in everyday life. We are interested in how the bodies at play will react, how subjectivity can be glimpsed, and how, on stage, it is possible to visualize creation, subjectivation, transfigured into action. Alongside these analyses, we will compare statements and impressions shared by participants during discussions on the activity to further illustrate the various effects experienced by those engaging in an activity such as theater.

In one conversation we had during the outreach project activities, a participant said: “There was an increase in connections; the exercises connect us, as if we were more open, willing, and alert. You’d do something and I’d follow; it was as if there was a bodily response.” In theater, the prominent role that the body assumes is evident; it can be said that theater is an art of the body. “Every technique is a ‘body technique’” (Merleau-Ponty, 2013, p. 282). Thus, it is not novel to assert that many theatrical exercises and systems continuously foster the transformation of bodily thought.

1 Here, the term “collective” refers to the contribution of Yves Clot (2006; 2013) within the field of activity clinics, which positions the collective as a practice of producing the common in the exercise of work, linked to what is created as creative discord and established through the cooperation of those participating in the activity, sustaining difference and conflict. From this perspective, the collective also points to the sustained history as a repertoire of action in the activity and craft. We do not intend to exhaust the discussion of such an important concept but rather to situate it as an analytical guide for the work at hand.

2 “Transversalization” refers to the contribution of Deleuze and Guattari (2012) regarding the opening of the intensive field in the search for prudent experimentation and the creation of a surface that supports the expression of the event (Deleuze, 1974). Producing experiments that expand the degrees of transversality in events. Our endeavor is to trust in the political production of forces of resistance and the creation of other possibilities. We refer to these as *transversal aesthetic experiences*. They articulate the themes studied regarding the processes of subjectivation with the sensitive life (Coccia, 2010).



What is consciously understood by theater educators is bodily grasped by those who perform. To achieve somatic work through theater education workshops is to “immerse oneself in experiences that are conducted to touch something qualitatively theatrical: the perception of what occurs theatrically” (Magela, 2017, p. 28). It can be said that somatic logic establishes that the body will never emerge unscathed from what it is subjected to; it becomes scarred, as the effects of what happens to it are inscribed in its flesh. “Theoretically, the culture of the self is oriented toward the soul, but everything related to the body holds considerable importance” (Foucault, 1988, p. 9).

But what is, in fact, the significance of understanding the somatic perspective for theater education, and why use it as a framework? In other words, why talk about the body? This becomes necessary when we take into account David Lapoujade’s (2002) observation: the body can no longer bear it. The author says: “We are like characters from Beckett, for whom it is already difficult to ride a bicycle, then difficult to walk, then difficult to simply crawl, and later still, to remain seated” (Lapoujade, 2002, p. 82).

This matters because, by understanding this as the condition for the existence of the body, we understand that the body is always a construction of resistance. It is always enduring, as it can no longer bear it. This is “a profound aspect of the body: its power to resist, its resistance to fatigue and suffering” (Lapoujade, 2002, p. 84). The sick, confined, dissected, and docile bodies of Foucault (1988) confirm this. The bodies no longer form, as Lapoujade (2002) points out; they only deform, twist, and slowly drag along.

To recognize that the body, which can no longer endure, is in constant agony, and that its inability to bear any more is to understand that suffering is caused by contact with the outside world (Lapoujade, 2002). If the body always resists, it signals, as the author concludes, that it is possible to find health where there is only suffering.

The body must first endure the unbearable, live the unlivable [...] Appropriation comes from the fact that the body cannot withstand the wound, that it can no longer bear it. The power of the body (what it is capable of) is measured by its exposure to suffering or wounds. [...] What makes the strong weak is that they strive to persevere and even increase their vulnerability, controlling their degree of exposure to the wounds of the outside (Lapoujade, 2002, p. 87).

Betting on a somatic approach, like theater education, is to consider the possibility of work that reminds the body that it is capable of other things. Not that the body will cease to suffer, but that it can, at least, exist in an interesting way. “A body is primarily an encounter with other bodies” (Lapoujade, 2002, p. 86). A more refined theatrical perception contributes to the construction of a sense of self. Additionally, it draws attention to the fact that “the theatricality embedded in life is also the more complex perception of space, time, and human relationships, or the collaborative invention of other worlds of experience and new ways of living” (Magela, 2017, p. 28).



In this way, one could say that engaging in activities like those in theater education allows for the construction of a new body, while recognizing the perception that there are already-constructed bodies in play—bodies that are out there, awake and tired, and whose power is almost always stolen. We must also consider that “if the pages devoted to the suffering of bodies seem crossed by a comic force, it is because, perhaps, they evoke the subtle joy of a body that at least has this power to resist” (Lapoujade, 2002, p. 84). Essentially, finding the power of the body, enduring both the bearable and the unbearable, is getting as close as possible to glimpsing a certain line of escape that theater education is capable of producing.

2 Danger: Theater – A Matter of Life or Death

That day, we started with a playful gesture. Something needed to be placed over the glass door to provide more privacy and comfort for the participants during class, so we suggested making a sign that read: “DANGER: THEATER!” The suggestion was made in jest, a humorous idea: attributing an imminent risk to an activity like theater. To our surprise, the idea was welcomed by everyone.

We took a large piece of brown paper, and everyone sat on the floor to write the suggested words. Not satisfied, some began contributing with other drawings and/or writings. When the sign was finished, we placed it on the door. It could be said that “these are unpredictable phrases in a place ordered by the organizing techniques of systems” (Certeau, 1998, p. 97), like those collectively written by everyone, demonstrating that theater does not pose a risk of death, but rather a risk of life.

If we understand that theater education classes are directed toward everyday life, that is, they are aimed at having an effect on daily life through theatrical exercises, it can be said that they pose a risk to beaten up and exhausted bodies. But what is this phenomenon that puts life at risk and makes potential flourish, leap, and reveal the joyful nature of desire? It may be the construction of theatrical cognition (Magela, 2015), collective attention (Kastrup, 2019), or perhaps even the process identified by Foucault (2010), which, through exercises and practices (in the case of theater), provides a process of self-care, allowing the subject to construct their truth. In general terms, the collective work carried out there, whether in creating the sign or in the exercises themselves, is the construction of a surface that causes bodies to interact. “A ‘surface’ is not simply a geometric composition of lines. It is a way of sharing the sensible,” according to Jacques Rancière (2009, p. 21).

If we assume that “these practices act in a metabolic, somatic way, in the sense that they overflow into life not as themes, but as modes of cognitive operation—a body thinking theatrically in everyday life” (Magela, 2017, p. 35), then what is at stake is a reclaiming of the sensible. If



everything lies within an aesthetic regime, as Rancière (2009) suggests, what the activity analyzed here does is recognize that theater education functions “as a transformation of thought into the sensible experience of the community” (Rancière, 2009, p. 67).

One of the exercises performed, named Manipulation 3/1, generates a certain surrender to the collective and a kind of shared theatrical space. In this exercise, one of the participants lies down on two rubber mats, eyes closed, body fully relaxed. The other participants (on that day, four people per group—one lying down, and the other three manipulating) were tasked with manipulating the body in any way they saw fit, placing it in different positions, folding and twisting it. Of course, they respected the limitations of their colleague to avoid possible injuries or harm.

It is possible to say that this exercise involves a process of constructing a shared space, a common ground in play. How is it possible to work with touch and manipulation of the body without being invasive? Something of the device was at play here, but there was something else that hovered over the work. According to the participants, “it is a ‘not knowing’ that one knows.” “Silently and commonly, there was an agreement on the permission to use the other’s body,” they said. Perhaps this is the clearest indication that, through this exercise, a common plan of understanding was reached. According to Kastrup and Passos (2013), the experiential consistency of the common is produced through procedures that accompany concrete practices shared by the participants. This is exactly what is at play in this experience—it is what enables all participants to reach an agreement, even without “speaking.”

Theater provides and plays with them in an unplanned movement, the participants commented; it is as if “at every moment a reality emerges, the reactions and interactions are always enigmatic because the person with whom you ‘co-act’ does not have the same vision as you, and you must be open to what is going to happen. It is like jumping into the world and having to keep going.” It is about being completely open and willing, “like a child in a supermarket”, continues one of the participants. Through the theatrical class device, within the common plan constructed, there was an opening for what the body and its impulses would demand.

In a class, there is always an attempt to gradually increase the complexity of the proposed exercises. Through physically concrete tasks that are somatically and theatrically connected to the work, the goal is building a process of attention that, once it reaches its peak, will render the tasks unnecessary. Then, there will be automatic engagement in what has been organized in the background.

On many occasions, through the exercises and later in the group discussions about the work, we found similarities between the philosophical and technical structure of the theater education system and what was experienced by the participants during practice. In one of our sessions, a participant said: “Things will go wrong, but we have to keep going because we can’t be at the mercy of that. So, we take advantage of it for our everyday lives, remembering the rules during moments of despair.” When we come across a construction like this, we realize that, during the exercises,



with proper guidance, it is possible to say that the participants, through theater, learn to “deal with the diversity of occurrences, placing themselves in modes of attention to perceive (invent) new problems, sustaining the anxieties of these ‘unknowns’” (Magela, 2017, p. 31).

Inventing new problems within a common plan, sliding this into life, perceiving oneself through exercises and bodily techniques, constructing oneself from the new problems that, suddenly and unpredictably, erupt, deconstruct, and colonize the body, is precisely to produce a process of subjectivation with singular effects on each working subject.

It is a matter of knowing when to open your eyes at the right moment. Of glimpsing a narrow door, a breach. Of seeing beyond what is there: theater. But theater is everything else. Fireflies: events glimpsed in passing. Having your eyes closed to the event but opening them at the exact moment. How does this involve the other senses? Not seeing, not wanting to say, not bearing witness. One always sees in different ways. The breach that theater opens, the line of flight that erupts, is a fleeting moment, a small piece of life that powerfully shines like a firefly. It is this escape route, nicknamed theater, which separates the subject from life and death.

3 Established Relationship

Within the exercises of theater education practice, as well as in Foucault’s philosophy, there is a critical aspect that receives closer attention: the relationship. It is a key point in producing anything; in relating to the world, in wounding the body. This is also what Lapoujade (2002) discusses in his text: the promotion of encounters.

It is based on this premise that the exercise adapted for the theater education system from an Augusto Boal proposition, called Colombian Hypnosis, is proposed. According to Magela (2017, p. 25): “This exercise is an interesting means to promote that someone gradually and consistently perceives their body as significant, expressive, capable of altering the space and the people around them.” By reclaiming the perception of the body as an expressive, creative possibility, it becomes possible to understand the encounter with the other, since “a body is primarily an encounter with other bodies” (Lapoujade, 2002, p. 86).

Through the A and B Improvisation exercise, which expands the relationship between participants through the use of the body, the importance of the body in building relationships and in encountering the other becomes clearer. This exercise was one of the most frequently practiced during the classes. It basically involves two participants and a chair.

The instructions are as follows: “A wants to sit down; B does not want A to sit down. You act, you are not. It starts when signaled and ends when signaled.” At this point, the participants often express a sense of not knowing exactly what to do, but since the instructions are relatively clear, they manage to engage and play. Michael Tomasello (2014) says that human thought emanates from



deeper and older forms of social engagement than language and culture necessarily do. According to the author, there is a common structure that arises from the survival needs of the species, making human communication cooperative. For this to happen, those communicating must somehow develop a range of intentional and inferential processes to recognize their shared intentions within themselves and others. It is a set of collectively coordinated processes that can be classified within the studies of normativity (Tomasello, 2014; 2016).

We can only understand that creation involves something that erupts and inaugurates a new relationship with oneself and the world if we compare it to something that already existed. There must be rules in order to break them, but more than that, it is essential to know which rules should or should not be ignored and transcended. “Free him with too violent a gesture, let the strata burst imprudently, and you will kill yourselves, stuck in a black hole or even caught in a catastrophe, instead of tracing the plan” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 22).

During the first few times the A and B Improvisation exercise was executed, it was observed that the participants had difficulty articulating relationships with each other, often focusing on their interaction with the chair. It is important to understand that in this exercise, the chair is merely a pretext, or rather, a catalyst, for the interaction. However, when it becomes the focus of the scene, the most important aspect is lost: the relationship built collectively.

Similarly, when we performed the Colombian Hypnosis exercise, participants pointed out the difficulty of maintaining a state of focused attention. This only highlighted the widespread difficulty with the topic of attention. However, when Hypnosis was followed directly by the A and B Improvisation exercise, it became evident that the participants were more capable of producing relationships on stage more easily, even with people who were not their partners in the previous exercise. The focus provided by Colombian Hypnosis on the face/hand relationship, along with its gradual progression through hand/chest, chest/chest, and torso/torso work, seems to facilitate relationships in more complex terms.

A pact emerges between the bodies and movements, allowing for a more genuine exchange. Compared to the first time the group performed the A and B Improvisation, the focus of the scenes shifted more toward the interaction between the participants and less toward the chair, a perception that both we and they had. There was consensus in the group that the connection on stage had become, in some way, easier. This statement came from them without our having communicated the same perception.

What is noticeable during the practice of the workshops is what theater education relies on: the importance of somatic activity for effective work in the production of subjectivity. The activation of the body through the Colombian Hypnosis exercise also enhances theatrical cognition due to its gradual progression; as the bodily elements become more pronounced, cognition becomes more refined.



When these theatrical cognitions are more activated through Colombian Hypnosis, and we move on to A and B Improvisation, it is evident that the skills worked on in one exercise carry over into the next. This happens because the interactions are effectively grounded in the body. In a way, by activating somatic logic in the first exercise, the body becomes a more pronounced interpretive key during the second. The focus shifts from relying solely on rational and verbal communication—especially since the participants hardly speak during the game, even though it is not prohibited—and instead predominantly, though not exclusively, employs somatic communication logic. What could have been merely a relationship of dispute, when the right cognitions are activated, becomes “an event, a dance, an occurrence where everyone builds a spacetime through active perceptions of temporality, movement, intentions, qualities of bodies, articulations between norms and dynamics” (Magela, 2023, p. 133).

Some moments that occurred on stage demonstrate how, through contact, it was possible to establish a relationship. We understand contact through Jerzy Grotowski as “a possibility of openness [...] of availability, from which the impulse for creation would emerge through a profound relationship between actors” (Berselli; Isaacsson, 2016, p. 25), which highlights the importance of the relationship with the other for joint composition.

At a certain point, one of the participants was hitting the chair, as if dusting off the seat. Immediately after, she looked at the other participant. At that moment, an interesting game of relationship between the participants was established, which also included the chair *within* the interaction. This was done without excluding the other. It was a demonstration of affectation, of an action transformed into affectation (Magela, 2017). This relationship became even more evident when there was more eye contact and interaction between the participants, even while keeping the chair in the equation. Affects and affections were at play at that moment. This means that there was a state where the body was affected, which necessarily implied the presence of an affecting body (affection). There were also transitions of states that increased or decreased the capacity to act (affects) of certain participants (Deleuze, 2002, p. 56).

On stage, different modes of existence collide, and through the friction of the encounter, produce some form of composition. “An existing mode is defined by a certain capacity to be affected (III, post. 1 and 2). When it encounters another mode, it may happen that this other mode is ‘good’ for it, that is, it composes with it, or conversely, it is ‘bad’ for it and decomposes it” (Deleuze, 2002, p. 56). The chair was used as an intermediary to create the interaction, that is, to allow affects to flow and connect the participants with one another. The interest in the chair was still present, but it alternated with the interest in the relationship, which positively shaped a different means for the two to construct the situation.

In a third moment, one of the participants stood up from the chair to prevent the other from sitting down. She concluded her action by patting her pants as if dusting them off. It was a minimal gesture but pointed to an interesting relational “behavior.” That pat on the pants indicated a kind



of perception of the interaction which, in that context, functioned almost like the final punctuation of the action and the establishment of a hierarchy. It was as if the gesture communicated: *we have decided*, or rather, *I've already finished my part, and I hope you got the message*. This type of message, this perception of relationship, places the participant in direct consideration of the other's existence and allows her to develop certain aspects of collective composition and engagement.

What presents itself as a challenge for the other to compose is also a form of interaction. This happens as there is a response from the affected, who delivers a different answer to the affecting party, that is, it allows the various series of affections and affects to fill the bodies on stage (Deleuze, 2002, p. 57).

At another point in the workshops, during the same exercise, a rather curious interaction was established between two participants. On some occasions, we admit, they were guided by us, though we weren't entirely sure whether we were helping or hindering them. According to Magela (2017, p. 33): "Often the facilitator does not know what is occurring in terms of meanings, but rather in terms of intensities that are placing the student in a state of potential, as they are in contact, alive." However, it was clear that there was a distinct tone of provocation between the two in this relationship. Although this might not make much difference to an intensive analysis of the action at first, it nonetheless punctuates how the relationship will develop for both sides. For example, one of them stood in front of the chair, looked at the other, and slowly sat back down. At specific moments, she merely pretended to sit, only teasing the possibility. After all, A knows that B does not want her to sit. This information is a given. The main point is that there was an overt relationship at play that exposed the whole series of agencies being composed by the participants, revealing a repertoire of styles, gestures, and procedures they used (Rolnik, 2011, p. 33).

The most interesting aspect was the maintenance of a connection mediated by the pretext of the chair, which proved extremely fruitful in terms of the connection between the participants. Still in this same scene, the participant playing A at that moment threw herself onto the chair, positioning herself horizontally, with her stomach on the seat, head and arms on one side, and legs on the other. At that moment, various ways of using the body came into play—different ways of creating uses for the body, different ways of following instructions.

It is in the way of working, "in its resistance to these external forms, which impose themselves on the inside to organize it and impose a 'soul,' that the body expresses its own power" (Lapoujade, 2002, p. 85). It is inevitable that "the body organizes and subjectivizes itself under the authority of the system of judgment" (Lapoujade, 2002, p. 85). This leap onto the chair was a way of showing not only how vibrant the mobilization was, but also how intensive relationships allow for different forms of occupation.

At another point, with two other participants, one of them tapped the chair as if testing the wood. This action provoked curiosity in the other participant, who then checked the chair he was seated. Thus, he stood up to look at the chair. The first participant quickly repeated the action of



tapping, but instead of tapping the chair with his knuckles, he performed the same action on the other participant, lightly tapping him on the back.

According to Magela (2015, p. 151): “The participants are called to make adaptations, coupling their impulses (desires?) to the movement-impulses of the other body.” If subjectivation consists, as Deleuze (1992, p. 116) points out, in “inventing modes of existence, according to optional rules, capable of resisting power as well as evading knowledge,” in establishing oneself differently within the prevailing aesthetic regime, using the body in different ways becomes a possibility raised by the action developed during this exercise.

4 Bodily Response

And suddenly, the sky shall thunder. The rain shall fall. Spring may arrive.
There, you will get used to the “suddenlies,” my child
(Rulfo, 2021).

And here comes a sudden thought: the body exists. This is what seemingly happened during the theater education workshops. The exercises and moments of collective narration of the workshop experiences gave the participants the perception that other dimensions of existence are possible, as well as the power of affectation that bodies produce. They generate their effects and blend affections: erotic, aesthetic, sentimental, perceptual, and cognitive (Rolnik, 2011). It is on stage that the movement of affections and their games of simulation are also perceived. These are those that compel bodies to act together. This is what, in a way, we sought to capture. It is as if a question is asked, and the answer is given through what the sensitive body produces under the influence of the encounter with other bodies. What attractions, repulsions, and affections manifest there? (Rolnik, 2011). The bodily response.

A participant said: “My body would follow, impose, and yield, and the same happened with the other person. However, at certain moments, it was hard to tell which movement was solely mine and which was just a response to a movement that was ours.” The intensities of the encounter, when experienced form a plan of consistency, allowing affections to take shape (Rolnik, 2011, p. 32). This is where the importance of somatic practice lies. It ensures that the participant is not simply attentive but immersed in a shared attentional field, participating in the composition of a territory.

The concept of “bodily response” emerged during one of the moments of collective analysis, in a text written by one of the participants. Later, this spontaneous concept, initially traced as a clue, evolved into an analytical tool for the practices in progress, becoming a theme that highlights the somatic event established in the relationship between the work of the theater education workshops and the processes of subjectivation.



Using the body makes the participants more open, willing, and alert to respond to what the other proposes. But this way of using the body goes beyond the superficial; as Tatiana Motta Lima (2012) reminds us, the actor's training serves precisely for the actor to forget—or, rather, to surpass—the training. Having domesticated the body, understood its nuances, strengths, and impulses, it is then possible to clearly let it speak. What is proposed is a bodily literacy.

The participant “knows without knowing, that silent movements of simulation are being operated in new subjects of expression” (Rolnik, 2011, p. 32). The bodily response, an expression used by one of the participants, brings into play that sense of “not knowing what one knows.” It is the construction of an attentional field, a shared plan that enables collective creation. “The actor had to train their body, control it, and overcome their blockages step by step so that, at the moment of performance, they could use it unconsciously” (Motta Lima, 2012, p. 96). Suddenly, something would happen and then quickly disappear. We always observed the processes in passing, things would suddenly come together and then fall apart. This is how the perception of the body unfolded. It is also how we understood its responses: through clues, traces.

What is done on stage quickly fades away—it is a work of events, actions that erupt, present themselves, and then vanish. Regarding its subjectivity, the scene is never clear; it is composed collectively and, naturally, begins to dissolve, only to become something else, and so carries on. Territories do not cease to emerge. As the workshop participants said, “Regardless of what happens and the responses people give each other, yielding, imposing, approaching, talking, playing, arguing, helping, trusting, these are what hold life and the scene together.” What emerges are worlds different from those traditionally regulated; actions appear that can compose a different way of thinking, feeling, perceiving, and acting (Motta Lima *et al.*, 2021).

The A and B Improvisation exercise proves to be

a generator of transformations in the participant on stage, more specifically in their “will” (the “will” of the proposition). Paradoxically, because it is so fundamental, synthetic, and minimalist, and because it is maintained throughout the improvisation, A’s “wants to sit” and B’s “does not want A to sit” can take on any configuration, both qualitatively and in degree (Magela, 2015, p. 152).

In fairness, the exercise is the complexification of all the practices and skills developed throughout the workshops. However, by keeping the instruction as simple as possible, one can perceive that “all life is already a form of expansion and containment of forces; all life requires a certain contour and limit or else it evaporates” (Schöpke, 2017, p. 288).

Precisely because of this shift in the field of perception, it becomes evident that the exercise fosters the creation of strategies for stepping outside oneself (Motta Lima *et al.*, 2021), inviting the subject to act without necessarily rationalizing their action. To act, in this case, was “to suspend certain modes of voluntarist, hyperactive, and excessively self-referential presence (which casts, like a shadow, experiences of fatigue, impotence, and guilt)” (Motta Lima *et al.*, 2021, p. 8).



The work developed allowed the participants to find ways to estrange (and internalize) themselves, to not initially recognize what presents itself as “I,” but to understand that their notion of self can be expanded and revised (Motta Lima *et al.*, 2021). Even more so, the notion of “I” must be brought into question, torn apart, and transformed into threads because “what is often not realized is that one must experiment by pushing limits, in accordance with a certain degree of plasticity, for some singularity to arise from the capacity for mutation inherent to becoming” (Peixoto Júnior, 2010, p. 183). In a way, it can be said that when a body experiments with its own limits on stage, some response can be extracted from it.

5 “To the Despisers of the Body”: Clues for a Certain End of the World

In “Thus Spoke Zarathustra,” Nietzsche (2016) refers to those who despise the body and issues the following warning:

“To the despisers of the body I wish to say my word. It is not their error that they change their teaching, but rather that they bid farewell to their own bodies—and thus become silent. ‘I am body and soul,’ so speaks the child. – And why should one not speak like children? But the one who is awake and alert says: —‘Everything is body and nothing else; the soul is merely a word for something about the body.’ The body is a great reason, a multiplicity with one sense, a war and a peace, a flock and a shepherd. [...] Behind your thoughts and feelings, my brother, there is a powerful ruler, an unknown sage. It is called ‘I am.’ It dwells within your body; it is your body. There is more wisdom in your body than in your deepest philosophy” (Nietzsche, 2016, p. 40-41).

We have seen that the “bodily response” created in the analyses and exercises of theater education refers to a process of articulating the somatic activity performed and the coordinated processes that create the plan of consistency. Within this, the materials of expression, theatrical cognitions, body qualities, the experienced mobilization, and the action—gained through contact with other bodies—are established and sustained in a true invention of existence.

Yes, the body is always an encounter with other bodies, and its greatest wisdom does not come solely from the intellect, but from what it can move, activate, touch, entangle. From what a body can do in conjunction with other bodies.

In the field of work analysis through ergology, Schwartz (2014) makes a distinction that becomes relevant here and, in convergence, helps us reflect on “work” in theater education: that every activity is always a use of the self, by oneself and by others, and thus ultimately composes a “dramatics of the use of the bodily-self” (Schwartz, 2014, p. 260). We will not delve into Schwartz’s (2014) concept at length here, nor do we intend an exhaustive or detailed analysis of it. For now, it is sufficient to indicate that this formulation resonates with the Nietzschean passage and with the proposition observed regarding the bodily response elaborated here. Schwartz (2014) establishes



that the “self,” in this sense, is used to convey the paradox of the body, simultaneously living and historical, which becomes presentified through complex debate on subjectivation. We also add that the word “dramatics,” for the author, refers to what, in a life’s observable sequence, is grasped as the unpredictable, the irreducible history with which we contend as long as we are alive.

This philosophical perspective revisits a notion of the bodily self also inscribed in the world of values. Encountering other bodies involves a sharing of living, which points to the inscription of the environment in the self, as well as the self in the environment (Muniz, 2018), bringing the debate on norms and the potentials for singularization and production back into focus. The bodily self is, at the same time, memory and a myriad of circuits of force, expansion, and creation. The self indicates normativity, the possibility of production, and the desire for health. Thus, the bodily response does not imply essentialism but rather an understanding of the social construction and the clever mobilization of the bodily-self’s intelligence; historicity that integrates the debate on the production of living, laborious ecosystems, the processes of subjectivation, and the event; and all this alchemy of bodies that produce both collective and singular histories. The bodily self is a produced body (Muniz, 2018), which does not allow the separation of the axiological and epistemic dimensions of life. “Thus, the bodily self is a concept that reminds us that the effort to live is intrinsically related to the effort to know, there are no norms without knowledge and vice versa” (Muniz, 2018, p. 76).

In *Spheres of Insurrection*, Rolnik (2019) invites us to imagine: to project a Möbius strip onto the surface of the world, to reach a “topologicalrelational” dimension made of variable connections. The author points out that, through this exercise, it becomes evident that there is no form that is not a concretization of the vital flow, and conversely, no force that is not shaped in some form. But what is fundamental in this fabling is that life is a process of vital sustenance, in dissolution, and a continuous process of differentiation. If this movement of life is paradoxical, it is because our subjectivity is distinguished, yet inextricably, in a way that it constitutes this “topological-relational” dimension, simultaneously and inseparably. The author also emphasizes that, under the domain of the colonial-capitalist unconscious, our reserves of alternatives are continually captured, reproducing impoverished logics of living and sustaining serialized worlds. Despite this colonial force within us and in the world, we need to build and rely on the knowledge of the body, Rolnik (2019) suggests.

An intensive knowledge, distinct from the sensitive and rational knowledge typical of the subject. Such a capacity, which I propose to qualify as “extrapersonalextrasensoryextrapsychologicalextrasentimentalextracognitive,” produces one of the various experiences of the world that shape subjectivity: its experience as “outsidethesubject,” immanent to our condition as living bodies—which I have called “vibrational body” and, more recently, “pulsional body” (Rolnik, 2019, p. 53-54).

Thus, through resonance or reverberation, it is from this vibrational body that it is up to us to seek other world forms. This could be one way to understand the bodily response. At the same



time, it situates the end of certain worlds and steers the experience in other directions. Resuming the discussion proposed by Nietzsche and linking it more closely to the “bodily response,” which emerges as an analytical concept in the work of theater education, it becomes clear that the ends of worlds that interest us, and consequently the invention of other worlds, pass inexorably through the body and its wisdom. To ignore this is to ignore the multiplicity and potential of what a body can do. A body that falls in the right place has the power of causing a world to collapse.



Bibliography

- BERSELLI, Marcia; ISAACSSON, Marta. O contato no processo de criação do ator a partir de relações entre Stanislavski, Grotowski e Boal e o Contato Improvisação. *Cena*, Porto Alegre, n. 21, p. 22-36, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/67501> Acesso em: 25 set 2024.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Vozes: Petrópolis, 1998. v. 1.
- COCCIA, Emamuelle. *A vida sensível*. Florianópolis: Cultura e Bárbarie, 2010.
- CLOT, Yves. Entrevista. *Cad. psicol. soc. trab.*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 99-107, dez. 2006. Disponível em: <https://revistas.usp.br/cpst/article/view/25969> . Acesso em: 22 out. 2022.
- CLOT, Yves. O ofício como operador de saúde. *Cad. psicol. soc. trab.*, São Paulo, v. 16, n. spe, p. 1-11, 2013. Disponível em: . Acesso em: 22 out. 2020.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 3.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
- FOUCAULT, Michel. As técnicas de si. In: LUTHER, Martin H.; GUTMAN, Huck; HUTTON, Patrick H. *Technologies of the Self: A seminar with Michel Foucault*. Tradução de Karla Neves e Wanderson Flor do Nascimento. Anherst: The University of Massachusetts Pres, 1988. Disponível em: <http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/tecnicas.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2024.
- KASTRUP, Virgínia. A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas. *Pólis e Psique*, Porto Alegre, v. 9, n. especial, p. 99-106, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/97450>. Acesso em: 9 abr. 2024.
- KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 25, n. 2, p. 263-280, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/nBpkNsJc6DrmsTtMxfRCZWK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 abr. 2024.
- LAPOUJADE, David. O corpo que não aguenta mais. In: LINS, Daniel; GADELHA, Sylvio (org.). *Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. p. 81-90.
- MAGELA, André Luiz Lopes. *Produção de subjetividade em dimensões teatrais: composições, propostas e apostas para uma educação teatral*. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- MAGELA, André Luiz Lopes. Abordagem somática na educação teatral. *Moringa - Artes do Espetáculo*, João Pessoa, v. 8, n. 1, p. 23-38, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/moringa/article/view/34856/17709>. Acesso em: 9 abr. 2024.
- MAGELA, André Luiz Lopes. *Da artesanaria teatral à produção de subjetividade: educação e agenciamento em tempos de catástrofe*. São Paulo: Hucitec, 2023.



MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MOTTA LIMA, Tatiana. *Palavras praticadas: o percurso artístico de Jerzy Grotowski: 1959-1974*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MOTTA LIMA, Tatiana *et al.* Estratégias para sair de si ou de que vida se trata?: Aula *online* de atuação em tempo de pandemia. *Urdimento*, Florianópolis, v. 2, n. 41, p. 134, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20473/13423>. Acesso em: 9 abr. 2024.

MUNIZ, Hélder Pordeus; SANTORUM, Kátia Maria Teixeira; FRANÇA, Maristela Botelho. Corpo-si: a construção do conceito na obra de Yves Schwartz: *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 30, n. 2, p. 69-77, maio-ago. 2018. (Dossiê Psicologia, modos de vida e trabalho: mobilizando um patrimônio de conceitos e autores). Disponível em: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i2/5877>. Acesso em: 26 abr. 2024.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PEIXOTO JÚNIOR, Carlos Augusto. Sobre corpos e monstros: algumas reflexões contemporâneas a partir da filosofia da diferença. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 1, p. 179-187, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/Dz483yZGBTsB7Lc3rFvXFrJ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 9 abr. 2024.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROLNIK, Sueli. *Esféras da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: N-1 edições, 2019.

RULFO, Juan. *Pedro Páramo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2021.

SCHÖPKE, Regina. Corpo sem órgãos e a produção da singularidade: a construção da máquina de guerra nômade. *Filosofia Aurora*, Curitiba, v. 29, n. 46, p. 285-305, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/view/5697>. Acesso em: 23 abr. 2024.

TOMASELLO, Michael. *A natural history of human thinking*. Cambridge: Harvard University Press, 2014.

TOMASELLO, Michael. *A natural history of human morality*. Cambridge: Harvard University Press, 2016.

SCHWARTZ, Yves. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 259-274, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/19102>. Acesso em: 26 abr. 2024.



Academic biography

Miguel Levi de Oliveira Lucas - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Clown, PhD in Education from the Universidade do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, Espírito Santo, Brazil.
E-mail: miguelevol@gmail.com

Maria Carolina de Andrade Freitas - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Researcher and PhD in Education from UFES, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, , Vitória, Espírito Santo, Brazil.
E-mail: maria.freitas@uemg.br

Funding

Not applicable

Ethics Committee Approval

Not applicable

Competing interests

No declared conflict of interest

Research Context

No declared research context

Copyright

Miguel Levi de Oliveira Lucas and Maria Carolina de Andrade Freitas

Copyright of the translation

Marília Dominicci and Leonardo de Gusmão

Contribution of authorship (CRediT)

Writing: Miguel Levi de Oliveira Lucas and Maria Carolina de Andrade Freitas

License

This is a paper distributed in Open Access under the terms of the License Creative Commons Attribution 4. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt-br>

**Evaluation Method**

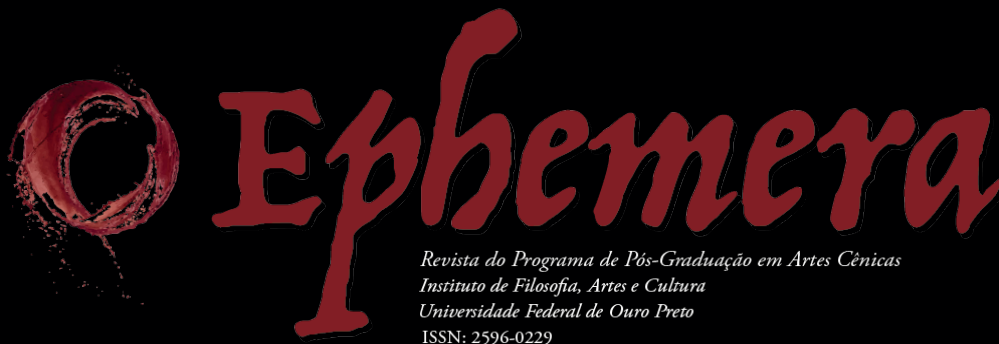
Double-Blind Peer Review

Editors

Marcelo Rocco
André Magela

Peer Review History

Submission date: 30 April 2024
Approval date: 30 September 2024




**AS HISTÓRIAS SEM FIM:
reflexões sobre uma experiência performativa com crianças de 5 anos de idade**

THE ENDLESS STORIES:
reflections on a performative experience with 5-year-old children

Thiago Meira

 <https://orcid.org/0000-0002-4213-6489>

 doi.org/10.70446/ephemera.v7i13.7209

**As Histórias sem Fim:
reflexões sobre uma experiência performativa com crianças de 5 anos de idade**

Resumo: O artigo apresenta uma análise de experiência realizada nas aulas de Teatro para Educação Infantil de um colégio particular de Belo Horizonte durante a pandemia da Covid-19. Com base na metodologia performativa, foi instaurado um processo de criação em que crianças e professores performaram no ambiente virtual. Conceitos da Sociologia da Educação e da performatividade serviram de apoio para compreender a prática performativa das crianças.

Palavras-chave: criança; performatividade da infância; pedagogia performativa; corpo; ludicidade.

**The Endless Stories:
reflections on a performative experience with 5-year-old children**

Abstract: This article presents an analysis of an experience conducted in Theater classes for Early Childhood Education at a private school in the city of Belo Horizonte, state of Minas Gerais, Brazil, during the COVID-19 pandemic. Based on the performative methodology, a creative process was set up in which children and teachers performed in the virtual environment. Concepts from the Sociology of Education and performativity were used to understand the children's performative practice.

Keywords: child; child performative; performative pedagogy; body; playfulness.



1 Toda história sem fim tem um início

Começamos esse relato mencionando um período de exceção pelo qual muitos trabalhadores da educação passaram: o entendimento de uma nova conformação da educação frente à pandemia de Covid-19, que afetou o Brasil logo no início de 2020. Durante o ano de 2020, diante das transformações exigidas pelo sistema de ensino, todos agentes da escola particular da qual relatamos essa prática, precisaram se adequar ao chamado ensino não-presencial, no qual professores e alunos se encontravam mediados por aparelhos eletrônicos e aplicativos de reuniões síncronas. Para nós, professores de teatro que buscamos na presença a potência de nossas aulas, estar nesse ambiente mediado foi um desafio e um estímulo para entender essa mesma potência da presença, porém de forma mediada. Não podemos afirmar que os resultados foram sempre satisfatórios ou aproximados daquilo que fazíamos em sala de aula presencial, mas era nossa condição dada. Era preciso descobrir os melhores caminhos e as melhores ações naqueles encontros virtuais, ou, pelo menos, ações mais efetivas dentro das possibilidades.

Todas as turmas dessa escola passaram para esse sistema não-presencial, inclusive as turmas de Infantil 5, sendo que em uma dessas surgiu a semente da *História sem Fim*. Não podemos dizer que houve um planejamento ou uma assessoria para esse momento, uma vez que a novidade era para todos da escola. Também não havia tempo hábil para a elaboração de uma metodologia de trabalho que nos guiasse nessa nova circunstância. Havia apenas a necessidade de cumprir os conteúdos estabelecidos no plano de trabalho da escola.

Sendo assim, olhando de forma distanciada para esse período pelo qual passamos, entendemos que ali desenvolvemos uma metodologia performativa (Haseman, 2015), que gerou essa pesquisa guiada-pela-prática, ou seja, entendemos o momento de aula como um laboratório de pesquisa no qual nossas ações nos levaram a entender os desafios e experimentar formas de superá-los. Apesar de hoje traduzirmos em palavras o que representou esse turbilhão que foi dar aulas de teatro em meio a pandemia, no momento em que nos vimos desafiados a fazer arte naquelas condições, não encontramos outra abordagem que não fosse essa metodologia performativa. As pesquisas para desenvolvermos as ações mais potentes foram descobertas e guiadas pela prática, descobertas a partir da experimentação. O resultado que encontramos foi simbólico e somente agora traduzimos essa simbologia para um texto escrito. Vejamos a definição da metodologia performativa:

Aceitando a preocupação dos pesquisadores qualitativos tradicionais sobre “a vez da performance”, é possível argumentar que uma terceira distinção metodológica está emergindo. Essa terceira categoria está alinhada a muitos dos valores da pesquisa qualitativa, mas, no entanto, é distinta dela. A principal distinção entre essa terceira categoria e as categorias qualitativa e quantitativa é encontrada na maneira que ela escolhe para expressar seus resultados. Nesse caso, enquanto os resultados estão expressos em dados não numéricos, ela os apresenta como formas simbólicas, diferentes de palavras de um texto discursivo (Haseman, 2015, p. 46).



O que nos motiva nesse entendimento também está estritamente relacionado ao que o autor chama de “a vez da performance”. Lançar-se nesse ambiente virtual, em meio à pandemia, sem saber metodologias possíveis para nossa prática, o tempo em que ficaríamos naquela situação e experimentando uma nova forma de fazer teatro foi uma experiência performativa para nós: professores e alunos. Precisávamos criar juntos e nos adequar a esse meio que nos parecia indefinido. Estávamos em uma zona de risco, entregando nossos corpos a práticas que aconteciam em situações adversas, diferentes para cada aluno e para cada professor. A prática iniciada nos guiava a cada encontro: investíamos naquilo que funcionava, barrávamos o que não era possível para todos e assim fomos nos entendendo nessa experiência que tinha por certo a nossa interação: com os outros e com a tecnologia. Não menos importante, as aulas virtuais abriram nossas casas, uns para os outros. Essa exposição, também, acreditamos nós, nos colocou nessa zona de risco que permeia o fazer em seu caráter performativo.

E o início dessa experiência deu-se de maneira simples: um jogo que pedia às crianças que se transformassem em robôs. Pensando nos princípios da expressão corporal, dinâmicas do movimento, velocidade, tensão e direções, propusemos essa transformação corporal, confiando na ludicidade do jogo de transformação em robôs que garantia o prazer da criança – e nosso, também! – ao realizar essa atividade. O condutor do jogo pedia, de forma calma, que as crianças iniciassem a construção do robô, através de ferramentas imaginárias (ou simbolizadas por objetos que estavam à mão das crianças como lápis, canetas...). Individualmente nos “construímos”, cada um em sua casa, cada um usando suas ferramentas, fossem elas imaginadas ou projetadas em outros objetos.

Construídos os robôs, passamos para um momento de experimentar a movimentação desse robô – diga-se, era o foco da atividade para esse encontro. Aqui começamos essa metodologia guiada-pela-ação. Livre do controle da sala de aula, as crianças acabavam por embarcar em suas brincadeiras de faz-de-conta. Ao iniciarmos os movimentos dos robôs, nós professores já percebemos que elas começaram a criar narrativas, cada uma a sua maneira, em sua casa, algumas delas até se “desconectando” da tela do computador – usamos aspas para dizer esse sentido figurado, pois não desligaram o computador, apenas mudaram o foco da atenção, saindo daquilo que ouviam do professor e embarcando naquilo que a imaginação os levavam.

Nesse ponto, começamos a perceber a agência das crianças no processo de criação. Entendemos agência como o conceito da Sociologia da Educação, presente nos estudos de Corsaro (2011), pelo qual compreendemos a ação da criança no contexto ou na prática social de forma ativa e efetiva. Em maior ou menor grau essa agência se revela, e esse desconstruir do exercício levando-o ao patamar de jogo dramático foi uma construção que partiu delas. Entendemos o conceito de jogo dramático a partir das considerações de Peter Slade (1978), o qual nos remete à ideia de uma improvisação espontânea, livre de certas convenções de um teatro dito tradicional. Para ser mais específico, essa agência se deu no ato de “brincar de robôs” e não apenas se movimentar como robôs. E quando trazemos essa brincadeira para o estudo, precisamos entendê-la em toda potência



em que ela se revela e que ela conduz. A brincadeira é uma característica primordial da infância, que se destaca quando entendemos as crianças dentro de uma categoria social. A brincadeira, como ação lúdica e espaço de projeções do real em situações ficcionais, é uma característica marcante da infância, como salienta Sarmiento (2003). Olhamos para essa brincadeira que surgiu nas ações de várias crianças e buscamos compartilhar esses momentos de ficção e imaginação. Muitos “robôs” começaram a lutar (sozinhos em suas casas) e então perguntamos “– O que está acontecendo?”, ao que responderam “– Estamos lutando contra o robô malvado!”. Percebemos que o momento estava propício à instalação do jogo dramático. Assim sendo, iniciamos uma narrativa conjunta, que iniciava com os robôs prontos, partindo para uma aventura na qual precisavam resgatar um tesouro que estava em um castelo. Todos esses *insights* de criação vinham de palavras que elas diziam em meio a narrativa, e as que se sobressaíam, conduziam a história. Ao chegar no castelo, perguntamos se elas avistavam o robô malvado, ao passo que um dos alunos gritou “– Eu sou o robô malvado”. Por uma ironia do destino, o tempo da aula de teatro acabou e então, nós professores, sugerimos que continuássemos no próximo encontro.

As aulas de teatro acontecem uma vez por semana, nem sempre os trabalhos inacabados são retomados, seja pela necessidade de seguir um conteúdo estipulado pelo plano de aprendizagem que temos que cumprir, seja pelos novos ensejos dos estudantes que buscam também novas “brincadeiras” na aula de teatro. Porém, após uma semana, assim que nos encontramos virtualmente, os alunos dessa turma já estavam preparados para continuar a história dos robôs.

Como um planejamento havia sido no passado pela supervisão de área da escola, não poderíamos nos ater tanto tempo ao desenvolvimento da história iniciada na última aula. Então dividimos os momentos naquele dia: na primeira parte da aula nos dedicamos ao planejamento estipulado para o dia e nos minutos finais retomamos a história. Pedimos às crianças para que nos relembassem o que já havia ocorrido e, então, refizemos, desde o começo, chegando até aquela mesma parte do robô malvado que estava no castelo com o tesouro. Sempre que algum robô “do bem” tentava algo contra o robô “malvado”, este rapidamente encontrava uma saída para se livrar e “contra-atacar”. Nesse impasse, terminamos mais um dia e nos comprometemos a continuar na próxima aula.

Ali percebemos um importante gancho para nossa aula de teatro. As crianças haviam abraçado essa história e ela se tornou, de certa forma, um estímulo para que elas buscassem a aula de teatro, ainda que virtualmente. Era um estímulo para estarem atentas e para criarem em conjunto. Elas deixaram de ser receptoras de um conteúdo e repetidoras de exercícios e tornaram-se autoras, encenadoras, *performers* dessa história. Digo *performers* pois daqui em diante vamos trazer esse conceito de forma mais evidente, entendendo que nesse jogo as crianças não estão interpretando, mas, de certa forma, envolvendo seus corpos no momento presente, em ações que são reveladoras de seus desejos de brincar, de se divertir, de mostrar o que fazem, sem a pretensão de representar. O fato de nos transformarmos em robôs, o que nos leva a pensar no



cânone da representação teatral, não se sustenta na prática, pois no momento em que as crianças se envolvem com a atividade, toda a estrutura corporal de robô se perde, deixando evidente os corpos dos sujeitos que brincam e criam.

2 A brincadeira – a performance

Para compreender esses caminhos divergentes entre a representação e a presença da performance, vamos nos debruçar sobre os termos referencialidade e imitação (Bonfitto, 2013). A referencialidade, como tratada pelo autor, está diretamente relacionada ao ser e estar no mundo do sujeito, ou seja, é uma forma de entender a própria presença da pessoa, que se mostra, que faz, que legitima discursos autorais sendo eles trazidos na fala ou no próprio corpo presente e que age. A referencialidade é, então, base para o entendimento do que é performativo e, consequentemente, da performance. A imitação já está ligada ao que é representativo, ou à representação. É, de certa forma, aquilo que entendemos como o trabalho do ator – representar um personagem. A imitação é, assim, uma base da interpretação e da representação.

Porém, Bonfitto vai além e nos apresenta um impasse para essa divergência que parece simplificada no discurso:

A associação entre referencialidade e imitação, e seus desdobramentos podem se justificar, ainda, na medida em que a reprodução de códigos socioculturais permeia o trabalho do ator e também aquele do *performer*. Richard Schechner, por exemplo, reconhece o que chamou de *restored behavior* (comportamento restaurado), como um aspecto fundamental do trabalho de ambos, ator e *performer*, e ao fazer tal operação, reconhece ao mesmo tempo a importância da função exercida pelos códigos socioculturais no trabalho desenvolvido por eles (Bonfitto, 2013, p. 105).

Ao trazer o conceito de comportamento restaurado de Schechner (2013) e por ele entender uma chave ou elo de ligação entre os entendimentos de representação e performance, podemos também entender e ressaltar que pode haver uma zona limítrofe entre esses fenômenos. Nesse ponto voltamos à nossa *História sem Fim* dos robôs: a participação das crianças é em forma de brincadeira, de faz de conta e como a maioria das brincadeiras das crianças, o real e o ficcional se misturam. Então imitar o robô e exercer sua subjetividade, livre de estereótipos físicos, são duas pontas de um mesmo pêndulo que está em constante movimento. Em que momentos elas estão interpretando os robôs? Em que momentos essa imitação se esvai e abre espaço para o ser, estar, fazer e mostrar-se fazendo algo subjetivo da criança? Os comportamentos restaurados servem às duas laterais desse pêndulo. As crianças nos brindam com esses comportamentos o tempo todo durante a improvisação do jogo dramático. As soluções encontradas para os desafios da narrativa que se elabora em tempo real são todas trazidas das vivências, experiências e sensações que elas já experimentaram e sentem o prazer em reproduzir. E tudo isso que falamos aqui se traduz no que entendemos por brincadeira. Aliás, o



próprio desejo em retornar para essa brincadeira, semana após semana, nos dá, também, a ideia de comportamento restaurado.

Se na brincadeira, e conseqüentemente na performance, do modo como a analisamos, realidade e ficção se misturam, podemos nos aproximar da análise que Carlson (2009) traz, tendo por base o que ele chama de expressão binocular, entendido por meio dos estudos de Schechner. Nesta expressão, o *performer* está sob influência de duas operações – a de realidade e a de ilusão. Essas operações causam um curioso efeito sobre o corpo e o modo de expressão desse *performer*, uma vez que ele não representa um papel propriamente dito e, também, ao mesmo tempo, possui traços de seu eu diferente.

Dentro da estrutura de jogo, o *performer* não é ele mesmo (por causa das operações de ilusão), mas também não é um não-si-mesmo (por causa das operações de realidade). O *performer* e a audiência, do mesmo modo operam num mundo de dupla consciência (Carlson, 2009, p. 66-67, grifo nosso).

Essa dupla consciência que, em nossa visão, garante esse corpo que está entre a representação e a qualidade do ser na realidade, é constante na brincadeira e na performance. Por isso, aqui buscamos entender a brincadeira como performance e entender a criança que brinca como *performer* que exercita essa dupla consciência e leva a audiência a também experimentar esse estado liminar. E quando falamos em audiência sendo essa uma atividade limitada a sala de aula? Pela experiência analisada percebemos que as próprias crianças são realizadoras e audiências de si mesmas. Quando uma criança se destaca em determinada criação, contagia e inspira a criação de outras. Percebemos de forma nítida que elas se observam e são, de certa forma, audiência umas das outras. Uma audiência que também favorece o ciclo de retroalimentação proposto por Fisher-Lichte (2011), uma vez que seus próprios olhares e interações intensificam a performance realizada. Ao observarem outras crianças se inspirarem ou serem levadas a experimentações, os alunos passam a também se reconhecerem melhor, suas potencialidades, diferenças, semelhanças e, conseqüentemente, suas identidades.

A brincadeira torna-se a performance, e ela permite que haja momentos de interpretação e que presença e representação se mesquem, caminhem juntas. Elas são robôs, mas em nenhum momento deixam de ser elas mesmas, crianças em momentos de diversão e brincadeira trazendo para essa história sem fim aquilo que já vivenciaram em seus corpos. Somamos a isso o fato de estarem em suas próprias casas, espaço mais íntimo e, que por força da situação, precisou ser também compartilhada. É a exposição da individualidade elevada a um patamar superior.

E nessa análise que percorre as transgressões da fronteira entre presença e representação que as crianças estabeleceram nessa nossa história sem fim, destacamos alguns importantes pontos de reflexão: 1) o corpo da criança, que por si só é carregado de presença e valor performativo; 2) a participação efetiva das crianças na condução dessa história, desempenhando o papel de cocriadores; 3) o caráter lúdico que esse jogo proporciona, fazendo dele uma brincadeira, característica



fundamental quando pensamos a infância como categoria social. Há outros pontos de análise que reforçam o entendimento do caráter performativo que há na elaboração/execução dessa história sem fim no formato de um jogo dramático, porém nos ateremos nessas mencionadas, focando nossa atenção em temas pertinentes para a compreensão do que entendemos como crianças *performers* (Machado, 2010), ou na tentativa de entender uma performatividade da criança ou de sua infância.

O corpo atento da criança parece estar sempre pronto para a ação. É latente. Percebendo que a oralidade das crianças de cinco anos ainda está se desenvolvendo e a timidez de algumas também seja um entrave para fala, conseguimos olhar para o corpo dessas crianças de uma forma diferente, capaz de carregar mais significados e possibilidades que imaginamos. Ao anunciarmos a continuação da história, a cada novo encontro, já podemos observar que o corpo da maioria se “desperta”, se coloca em estado de prontidão para o ritual de transformação do robô. Aliás, esse ritual também acabou se configurando pelo acaso, ao passo que elas nos pediam para construir o robô novamente, a cada encontro. Então, assim sendo, cada novo episódio da *História sem fim* inicia-se com todos nós, jogadores/*performers*, nos construindo, fazendo-nos robôs. Mais do que imitar a máquina, o que percebemos nesse ritual é a atenção e o estado de prontidão que o corpo das crianças se coloca, uma vez que a “imitação” da máquina propriamente dita se perde com facilidade. A atenção, não: esta permanece. E por que acreditamos ser esta uma qualidade? A consciência corporal que buscamos, para este grupo, com esta idade, não é a perfeição do movimento, mas sim esse estado de prontidão para a criação. Esse estado, quando em performance, revela a identidade própria desse grupo, dessa criação e desse grupo em criação. O corpo da criança revela o misto de contenção e explosão de energia. As crianças buscam o toque, sejam de outras pessoas, parentes, amigos, seja do mundo que as rodeia. Na nossa história, não foi diferente. Quando no ambiente virtual, elas buscavam mostrar esses corpos, se sentiam mais potentes quando notadas. Quando a escola retornou às atividades presenciais, os corpos se buscavam instintivamente. Era preciso que nós, professores, tivéssemos a cautela de evitar as aproximações, tendo em vista o cenário pandêmico. Mas a latência do corpo estava ali.

Machado (2010) observa que essa corporalidade da criança vista como *performer*, sinaliza a cultura que há neste corpo (Machado, 2010), utilizando para isso conceitos e a abordagem de pensamento de Merleau-Ponty. Traduzindo essa reflexão, a autora não entende o corpo da criança a serviço da cultura, tampouco a cultura a serviço do corpo da criança. O que destacamos, partindo dessa sua reflexão, é que os modos de ser e estar e se relacionar com o mundo e com o outro são tão ligados que não podemos separar corpo e cultura, corpo-eu e corpo-outro. Retomemos nossa análise para perceber essa questão.

Ainda no ambiente virtual, o desejo em retomar essa história sem fim era por conta das possibilidades de realização desse jogo no corpo, pelo prazer que essa performance oferecia. Os corpos das crianças pareciam mais despertos pois sabiam que naquele momento era recriado um espaço/tempo para reviver o prazer experimentado outrora. O corpo da criança se realiza



na brincadeira e, por esse motivo, a busca. Essa realização é a própria manifestação da cultura da infância.

Esteticamente também podemos pensar a potência do corpo da criança. Buscando em Fischer-Lichte (2011) o que se pode entender por estética do performativo, percebemos como o corpo pode exercer e oferecer à performance uma estética e uma chave de leitura. Em seus estudos, podemos identificar o entendimento do que ela chama de corpo fenomênico, aquele que é por si só, que sinaliza essa cultura tal qual visto em Machado (2010), que é a própria existência ou o ser e estar no mundo: representa uma potência performativa. Do outro lado, ela fala do corpo semiótico, que seria aquele corpo da interpretação, o corpo que se faz personagem e que é lido segundo o contexto dramático, tentando esconder o *performer* sob essa “máscara”. Porém, o que nos interessa e que está presente nas reflexões de Fischer-Lichte (2011) é quando o teatro contemporâneo entende a fronteira entre esses entendimentos de corpo e passa a, conscientemente, transgredi-la. A característica do contemporâneo é transitar entre o corpo semiótico e o corpo fenomênico.

[...] o teatro contemporâneo brinca com a multiestabilidade perceptual. O interesse está centrado no instante em que a percepção do corpo fenomênico salta para a percepção do personagem e vice-versa, o que acontece dependendo se é o corpo do ator ou do personagem fictício que está em primeiro plano, concentrando a atenção. O objetivo é, portanto, o momento em que quem percebe se encontra no limiar entre as duas percepções” (Fischer-Lichte, 2011, p. 182-183, tradução nossa)¹.

Essa transgressão da fronteira do corpo que representa nos leva ao entendimento do corpo que é, está e faz algo. Os personagens-robôs não dominam o corpo da criança que, ao mesmo tempo, não esquece que está representando um papel. Estamos nessa zona intermediária em que a criança é o robô, sem deixar de ser criança, agir e aproveitar o momento como criança. As ações ora são representadas, mas em sua maioria são vividas. Mais uma vez, Fischer-Lichte (2011) traz uma dicotomia que podemos entender como base da estética do performativo, ao falar do oposto “representação” e “experiência vivida” (Fischer-Lichte, 2011, p. 184). Olhando para nossa experiência, a história transformada em jogo dramático, é nítido que ela tenderia a nos levar para um modo de representação, mas quando ela se torna brincadeira passa a ser também “experiência vivida”.

Em resumo, é importante percebermos que a performatividade da criança, no que se refere aos sinais em seu corpo, se revela nas zonas fronteiriças: entre corpo semiótico e corpo fenomênico, entre representação e experiência vivida. Esse espaço do entre é característico do que podemos chamar de uma cultura da infância (entre as várias possíveis). Espaço híbrido de criação e vida, teatro (ficção) e brincadeira (realidade), corpo e cultura.

¹ “[...] en el teatro contemporáneo se juega con la multiestabilidad perceptiva. El interés se centra en el instante en que la percepción del cuerpo fenomênico salta a la percepción del personaje y viceversa, cosa que ocurre según sea el cuerpo del ator o el personaje de ficción el que este en primer plano centrando la atención. El objetivo es, pues, el momento en el que quien percebe se encuentra en el umbral entre ambas percepciones” (Fischer-Lichte, 2011, p. 182-183).



Também em Pereira (2012) entendemos que é preciso se atentar aos corpos em performance, uma vez que ali ele passa a ser visto como um corpo poético, carregado de sentido.

Seja qual for o contexto de investigação da performance pode-se dizer que, em todos eles, a performance encontra termo e relação no corpo, na presença física, visto que tanto marca identidades quanto molda o corpo, dá ao corpo outra forma, outro sentido – seja ele um significado, uma sensação ou uma orientação. Isso quer dizer que, na performance, o corpo de narrativa passa a poético, não sendo tomado, portanto, e, apenas, como um aparato físico a partir do qual se constitui um indivíduo, uma singularidade orgânica. O corpo é um espaço de representação e atuação (Pereira, 2012, p. 293-294).

Também é fundamental analisarmos o segundo ponto levantado e que se trata da participação efetiva das crianças como criadoras dessa história, não apenas no que diz respeito à narrativa elaborada, mas na realização desta no espaço/tempo, enquanto jogo e enquanto performance. Essa participação pode acontecer de forma direta, quando, por exemplo, uma das crianças assumiu o papel de robô vilão e transformou a configuração dos demais corpos, que se puseram “contra” ela. A participação nessa criação também pode ocorrer de forma indireta, manifestada por meio de sutilezas que alguma criança experimenta e que são absorvidas por nós, professores ou mesmo pelas outras crianças. Essa condução do jogo deve ser muito atenta para identificar essas sutilezas, como uma criança que diz ou faz algo menor, porém interessante e possível de potencializar a performance. Pode ser um objeto que elas pegam, ou acham, uma fala dita mais baixo, um movimento diferente daquele que a maioria da turma está fazendo. Essas sutilezas podem entrar no que Fisher-Lichte chama de “ciclo de retroalimentação” (Fisher-Lichte, 2011, p. 104).

Para compreender esse ciclo precisamos aprofundar a obra da autora e entender que a realização cênica une um caráter estético da obra de arte ao seu caráter social e político. Quando brincamos e performamos nossa *História sem Fim*, abrimos nossa percepção ao outro para buscar nessas sutilezas as oportunidades de transformar nossa ação, deixando-a mais divertida, lúdica e interessante no sentido estético. A percepção nos conecta. Como professores estamos atentos para perceber tais sutilezas e lançá-las para todo o grupo. Porém, as crianças se conectam por elas também e, no desejo de imitação, reverberam aquilo que lhes é interessante. A imitação, enquanto brincadeira, é como uma lupa capaz de aumentar as sutilezas que uma percebe na outra. Esse “contágio”, ou, em outras palavras, essa expansão das sutilezas é o que nós entendemos como motor desse ciclo de retroalimentação que acontece na nossa história. O ciclo de retroalimentação se instaura pelas ligações entre os *performers* consigo mesmos e entre os *performers* e os espectadores. Em nossa brincadeira somos todos *performers* e, ao mesmo tempo, espectadores. Quando a percepção nos liga de forma efetiva, tomamos para o todo aquilo que se restringia ao individual e essa ação, desejo ou experiência, passa a fazer parte do todo maior que é performado. Quando uma criança experimenta se esconder da câmera, abaixando-se, como forma de fugir do robô malvado e as outras percebem esse ato e imitam, temos uma conformação estética de pessoas aparecendo e sumindo das minitelas, causando um efeito estético interessante e, mais importante, lúdico. Essa ação conjunta



só foi possível pela conexão causada pela percepção. “O mero ato de perceber o outro é um ato político” (Fisher-Lichte, 2011, p. 90). Essa frase nos faz pensar além, pois muito mais do que criar juntos, estamos em um espaço educativo. E entender nossa performance como uma possibilidade política de entendimento de grupo é uma forma de ressignificar o espaço escolar.

O terceiro ponto de análise está presente em todo o desenvolvimento da performance e ligado ao prazer que essa performance causa, ou seja, o caráter lúdico. O lúdico é característica do jogo, como bem pontuado pelos cânones do estudo do jogo, como Huizinga (2014), Callois (1990), Koudela (2001). Mas neste artigo queremos analisar a ludicidade do ponto de vista da Sociologia da Infância, apontada por Sarmiento (2003):

A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, continua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério (Sarmiento, 2003, p. 15).

Entre os eixos norteadores das culturas da infância das quais Sarmiento (2003) discute em seus estudos, a ludicidade nos interessa como marca dessas culturas. É importante usarmos o termo no plural, pois as culturas da infância variam de acordo com os diferentes contextos, mas alguns eixos norteadores, como a ludicidade, aparecem como aspecto comum a elas. Sendo a ludicidade esse aspecto característico da infância, entendemos que evidenciar a diversão e a brincadeira presente na nossa história sem fim é uma forma de realizar uma performance que represente de forma eficiente essa cultura da infância em específico. Sendo essa performance realizada com e por crianças, a brincadeira e a ludicidade aparecem como marcas de uma estética infantil, ou melhor, marcas de uma performatividade infantil. A diversão era notadamente demonstrada nos momentos de imitação, de repetição da história e nas descobertas e nos jogos com sentimentos, como por exemplo o medo e a coragem diante do vilão, as demonstrações de superação, entre outros.

Se entendermos o performativo como a capacidade de elaboração de uma realidade autorreferente, e a performatividade como essa qualidade identitária, ideias estas presentes nos estudos de Austin (1990) e reelaborados por diversos outros autores como Butler (2003), podemos dizer que a brincadeira é uma manifestação da identidade da criança, vista aqui como ator social (Corsaro, 2011). Se a brincadeira e a ludicidade são as marcas de uma cultura e a performance é a manifestação dessa identidade, então é possível olhar para nossa *História sem Fim* como uma manifestação performativa da cultura da infância, sendo a performatividade da criança a capacidade de realizar essa identidade no espaço-tempo. “A identidade significa descoberta, caminhar, busca e construção do sentido, horizonte ideal daquilo que se coloca como o bem por si mesmo e para a coletividade na qual o sujeito está inserido. Descobrimos o que somos ao virmos a ser [...]” (Féral, 2015, p. 306). Féral (2015) nos alerta para o entendimento da identidade, que se realiza no processo de criação. E essa manifestação resulta justamente das tensões existentes entre o ato de criar e a



própria identidade. Por isso, o processo nos é caro, pois ele não apenas manifesta nossa identidade, seja como grupo social, seja como grupo contextualizado: o processo criativo nos faz encontrar e exercer a identidade.

2.1 Do resultado inesperado à Pedagogia do Teatro

Essa experimentação que ocorreu na perspectiva de uma pesquisa performativa, tendo na experiência e na ação os caminhos de criação com as crianças gestou uma possibilidade interessante que foi retomada com as novas turmas de Infantil 5 que entraram na escola no ano seguinte. Dessa vez, totalmente presencial, tínhamos outras possibilidades, como o espaço da escola, aparelho de som, cadeiras e bancos que serviam como objetos para ressimbolização. O fio narrativo também foi outro, mas surgiram robôs também. Porém, o que queríamos salientar nessa breve descrição é que o exercício surgido naquele ambiente totalmente desconhecido para nós foi uma semente para uma metodologia de trabalho que perdurou em outro contexto, justamente por propiciar o engajamento e a criação coletiva, por abrir possibilidades para que todos, professores e crianças, exerçam suas performatividades.

Aquilo que surgiu por uma metodologia performativa, agora é visto sob a ótica da Pedagogia Performativa (Icle; Bonatto, 2017) ou mesmo pela relação entre Pedagogia e Performance (Pereira, 2012) que nos abre novos caminhos dentro da educação.

Por nossa análise, em especial quando entendemos os papéis sociais dos professores e dos alunos vistos de forma horizontal, ainda mais nas aulas de Teatro, temos uma importante base para perceber a pedagogia performativa. Para além disso, olhar para o mundo, e conseqüentemente, para a escola, com essa ideia de que ali performamos, nos aponta em direção de rupturas que a arte pode realizar, abrindo a percepção para os espaços e para as relações. Nesse sentido, também entendemos melhor a presença dos alunos/*performers*, com especial atenção aos seus corpos, carregados de potência criadora e performativa. Nas novas turmas, a história trazia uma nova narrativa na qual, em determinado momento, todos passávamos por uma porta mágica que nos transformava em animais. Essa marca simples pode ser analisada em suas reverberações potentes: naquele momento as crianças escolhiam o animal que gostariam de performar, experimentavam, trocavam de ideia, percebiam colegas mais realizados com suas escolhas e sentiam vontade de fazer igual. Nada era proibido, tudo podia ser experimentado: era a autonomia de desenvolver sua persona performática (Carvalhoes, 2012) à sua maneira e, lembrando que nessa idade representação e apresentação (Bonfitto, 2013) se misturam. Elas sentiam-se orgulhosas em compartilhar suas escolhas. Por diversas vezes, vinham em nossa direção contar qual animal estavam fazendo, ao que respondíamos “- Estamos vendo, continue!”.



Entendemos o conceito de persona performática a partir dos estudos de Carvalhaes (2012) sobre as práticas disparadas por Renato Cohen e que nos dão a ideia de uma presença que se elabora entre o processo e o estar em cena. Em nosso processo, percebemos essa ideia de persona performática justamente nesse limiar entre representar e exercer sua presença, o que ressalta a autonomia e a alteridade da criança em sua participação no processo. Matteo Bonfitto (2013) também nos ajuda a entender essa ideia de que a performance pode nos colocar nesse espaço entre representar e exercer a presença, livre de qualquer traço de interpretação teatral, estado esse que o autor chama de apresentação. É importante ressaltar que, para o autor, em uma experiência não necessariamente percebemos essas categorias de representação e apresentação de forma definidas e isoladas, mas elas, de alguma forma, podem coexistir. É isso que percebemos nessa prática com as crianças, ao mesmo tempo que, de certa forma, elas buscam o personagem, como é o caso dos animais, não deixam de exercer suas presenças e suas alteridades.

Também nas novas turmas, presenciais, o fato de terminarmos a aula sem um final para a história, fez com que elas nos pedissem para continuar nas aulas subsequentes. Este ponto é o que mais nos chama a atenção, pois como alunos, eles estão, de certa forma, elaborando suas próprias aulas, mostrando o que pode ser feito. A participação das crianças é efetiva na performance dessa história, bem como no planejamento da aula. A história só continua porque elas trazem esse desejo. Com o tempo, elas já sabem que o final da aula é destinado a essa criação e já se colocam disponíveis para realizá-la.

Participar dessa forma, tanto das atividades como do planejamento da aula, nos faz pensar na ideia da pedagogia performativa, por colocar a própria educação como ato performativo.

Na linha de pensamento construída até aqui, tomamos a noção de espaço liminal para pensar a sala de aula como espaço performativo e a educação como ato performativo, possibilitando o desenvolvimento de processos de ensino-criação. Tais processos trariam a marca da colaboração entre professores e estudantes, imbuídos de características dos participantes de uma *performance* (Icle; Bonatto, 2017, p. 22).

Na pedagogia performativa, percebemos o processo de ensino-aprendizagem de forma horizontalizada, fazendo cair a ideia hierárquica de transmissão de conteúdos que parte dos professores. Também percebemos a pedagogia como uma manifestação inventiva e criativa, disposta a se resignificar e buscar novas possibilidades. Os alunos têm papel social importante nessa relação que se dá na escola. Como dissemos acima, buscamos na criança o ator social que realiza e representa sua posição nas diversas relações que estabelece. A criança precisa exercer a agência, da qual falamos, durante o processo de criação, que é, em si, um processo de ensino-aprendizagem. Nesse pensamento, mais uma vez estabelecemos um poderoso elo entre a sociologia e a performance. A performance nos remete à ideia de que o valor artístico, ético e estética da arte está no seu processo de criação. No chamado *work in progress* (Cohen, 1998), percebemos mais do que arte sendo realizada, mas as relações se estabelecendo e as diversas vozes envolvidas no processo tendo seu espaço de escuta e realização.



Por isso, a pedagogia performativa nos contempla para entender esse processo descrito e analisado nessas páginas: por nos referenciar na elaboração de um plano pedagógico em artes com a efetiva participação das crianças, não apenas nas criações, mas também nas necessidades e nos caminhos escolhidos para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em arte. A escolha delas por continuar essa história nos levou a repensar aulas, respeitando a natureza do processo que seguia em franca realização. A agência das crianças deu-se na criação, com suas personas, brincadeiras e ideias para o rumo da história, mas também deu-se na preparação das aulas.

3 Conclusão

Neste artigo, apontamos as relações entre a performance e a educação, bem como compreendemos o que pode ser a performatividade da criança olhando para a brincadeira como um ato performativo e educativo. O despertar para essa análise se deu durante aulas ministradas virtualmente, por conta da pandemia de COVID-19, que levou a escola particular aqui observada a adotar o sistema de ensino não-presencial. Diante da estranheza causada por essa nova forma de ensino, ainda mais pensando a disciplina de Teatro, vimos na metodologia performativa um caminho de experimentar possibilidades que fossem potentes em nossos encontros virtuais com as crianças. Sem um planejamento definido, precisávamos entender como nós (professores e alunos) nos comportávamos nessa realidade instaurada.

Abrindo-nos ao acaso e atentos ao que as próprias crianças descobriam e se engajavam, surgiu essa *História sem Fim*, que precisou ser interrompida em uma aula, devido ao fim do tempo regular, e foi retomada na aula posterior, porém nunca finalizada e sempre retomada nas aulas subsequentes. Dessa forma, percebemos que ao experimentarmos possibilidades, os próprios alunos tomaram para si a elaboração desse jogo, seja participando ativamente da narrativa desenvolvida, seja elaborando seus próprios caminhos de educação em teatro, ao trazerem sempre de volta essa história com novos desafios.

Do ponto de vista da prática performativa, lançamos nosso olhar sobre o corpo das crianças *performers*, que transitavam entre a representação e a apresentação (estado de presença). Corpos que ora interpretavam papéis, ora se colocavam na potência de seus corpos fenomênicos, evidenciando a realidade vivida. O espaço liminar entre realidade e ficção, próprio da brincadeira, era parte da performance.

A participação efetiva das crianças na narrativa e nas retomadas da performance a cada dia também nos fazem olhar para essa prática como ato performativo movido pelo desejo e pelo anseio da criação. Por fim vimos a ludicidade que acompanhou todo o processo como uma marca da infância nesta prática, que permeia todo processo de ser, estar, fazer e mostrar o que faz da criança.



Como o resultado dessa metodologia performativa foi satisfatório, resolvemos trazer essa prática em novas turmas, mesmo após o retorno presencial das aulas. Ou seja, por meio da metodologia performativa, que nos leva a refletir a prática como guia da ação, desenvolvemos uma prática que engaja e é passível de apropriação por parte das crianças.

Ao extrapolarmos essa prática para além dos encontros virtuais, percebemos que ela nos abria a percepção para compreendê-la sob a égide da Pedagogia Performativa, uma vez que reconfigura as relações em sala de aula: alunos se envolvem no planejamento de suas próprias atividades, ganham autonomia no seu processo educativo e percebem que esse engajamento reflete na criação performativa.



Referências

- AUSTIN, Jhon L. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BONFITTO, Matteo. *Entre o ator e o performer*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BUTLER, Judith. *Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CALLOIS, Roger. *Os Jogos e os Homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Edições Cotovia, 1990.
- CARLSON, Marvin. *Performance: uma introdução crítica*. Tradução de Thaís Flores e Maria Antonieta Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CARVALHAES, Ana Goldenstein. *Persona performática: alteridade e experiência na obra de Renato Cohen*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- COHEN, Renato. *Work in progress na cena contemporânea*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- CORSARO, Willian. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FÉRAL, Josette. *Além dos limites: teoria e prática teatral*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- FISCHER-LICHTE, Erika. *Estética de lo performativo*. Traducción de Diana Gonzáles Martín y David Martínez Perucha. Madri: Abadha Editores S. L., 2011.
- HASEMAN, Brad. Manifesto pela pesquisa performativa. In: 5º SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM ANDAMENTO PPGAC/USP, 2015, São Paulo, SP. Resumos do 5º Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 41-53, 2015. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/378/o/Manifesto_pela_pesquisa_performativa_\(Brad_Haseman\).pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/378/o/Manifesto_pela_pesquisa_performativa_(Brad_Haseman).pdf). Acesso em: 11 jul. 2024.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres. Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 37, n. 101, p. 7-28, jan./abr., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5qxLFTmsgrbv8nZsBRt6ZLF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: jan. 2021.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, FAGED/UFRGS, v. 35, n. 2, maio/ago., 2010, p. 115-137. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444>. Acesso em: 11 jul. 2024.
- PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 289-312, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a13v28n1.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (texto digitado).
- SLADE, Peter. *O Jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus Editorial, 19



Biografia acadêmica

Thiago Meira - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Doutor em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Programa de Pós-Graduação em Artes/Escola de Belas Artes (PPG-Artes/EBA), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

E-mail: meira2210@gmail.com

Financiamento

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

Aprovação em comitê de ética

Não se aplica

Conflito de interesse

Nenhum conflito de interesse declarado

Contexto da pesquisa

Não declarado

Direitos autorais

Thiago Meira

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-Cega

Editor responsável

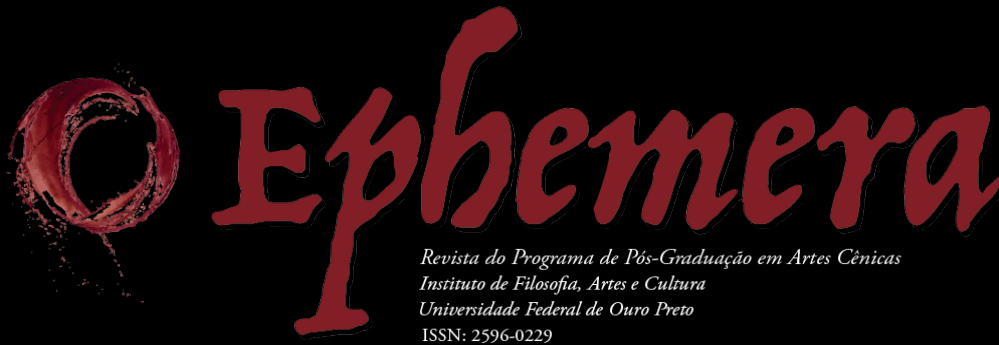
Marcelo Rocco

André Magela

Histórico de avaliação

Data de submissão: 20 de março de 2024

Data de aprovação: 21 de junho de 2024





*Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Instituto de Filosofia, Artes e Cultura
Universidade Federal de Ouro Preto
ISSN: 2596-0229*

**THE ENDLESS STORIES:
reflections on a performative experience with five-year-old children**

AS HISTÓRIAS SEM FIM:
reflexões sobre uma experiência performativa com crianças de 5 anos de idade

Thiago Meira

 <https://orcid.org/0000-0002-4213-6489>

 doi.org/10.70446/ephemera.v7i13.7661

The Endless Stories:

reflections on a performative experience with five-year-old children

Abstract: This article presents an analysis of an experience conducted in Theater classes for Early Childhood Education at a private school in the city of Belo Horizonte, state of Minas Gerais, Brazil, during the COVID-19 pandemic. Based on the performative methodology, a creative process was set up in which children and teachers performed in the virtual environment. Concepts from the Sociology of Education and performativity were used to understand the children's performative practice.

Keywords: child; child performative; performative pedagogy; body; playfulness.

As Histórias sem Fim:

reflexões sobre uma experiência performativa com crianças de 5 anos de idade

Resumo: O artigo apresenta uma análise de experiência realizada nas aulas de Teatro para Educação Infantil de um colégio particular de Belo Horizonte durante a pandemia da Covid-19. Com base na metodologia performativa, foi instaurado um processo de criação em que crianças e professores performaram no ambiente virtual. Conceitos da Sociologia da Educação e da performatividade serviram de apoio para compreender a prática performativa das crianças.

Palavras-chave: criança; performatividade da infância; pedagogia performativa; corpo; ludicidade.



1 Every endless story has a beginning

We began this report by mentioning a period of exception that many education workers went through: the understanding of a new conformation for education in the face of the Covid-19 pandemic, which affected Brazil at the very beginning of 2020. During 2020, faced with the transformations demanded by the education system, all the staff at the private school where we reported this practice had to adapt to what is we knew as online teaching. In it, electronic devices mediated teachers and students in synchronous meeting applications. For us, theater teachers who seek the potency of our classes in presence, being in this mediated environment was a challenge and a stimulus to understand the potency of presence, but in a mediated way. We cannot say that the results were always satisfactory or close to what we did in face-to-face classes, but that was the given condition. It was necessary to find the best ways and actions in those virtual meetings, at least more effective actions within the possibilities.

All the classes at this school switched to the online system, including the Kindergarten 5 classes, and in one of them, the seed of the *Endless Story* was born. There were neither planning nor advice for this moment, as it was new for everyone in the school. There was no time to develop a working methodology to guide us in this new circumstance. There was only the need to comply with the content established in the school's work plan.

Looking back over this period, we believe that we developed a performative methodology (Haseman, 2015) that generated this practice-led research. In other words, we understood the classroom as a research laboratory in which our actions permitted us to understand the challenges and experiment with ways of overcoming them. Although we can now put into words what it was like to teach theater in the midst of the pandemic, when we found ourselves challenged to make art in those conditions, we found no other approach than this performative methodology. Research into developing more powerful actions were discovered and guided by practice through experimentation. The result we found was symbolic and only now have we translated this symbology into a written text. Let's look at the definition of performative methodology:

Accepting traditional qualitative researchers' concern on "the time of performance". It is possible to argue that a third methodological distinction is emerging. This third category aligns with many of the values of qualitative research, but is distinct from it. The main distinction between this third category and the qualitative and quantitative categories lies in the way to express its results. In this case, while results are expressed in non-numerical data, it presents them as symbolic forms, differently from words in a discursive text (Haseman, 2015, p. 46).

What motivates us in this understanding is strictly relates stickily to what the author calls "the time of performance". Launching ourselves into this virtual environment, in the midst of the pandemic, without knowing possible methodologies for our practice, the time we would spend in that situation, experimenting with a new way of doing theater was a performative experience for



us: teachers and students. We had to create together and adapt to this environment that seemed undefined to us. We were in a risk zone, surrendering our bodies to practices that took place in adverse situations, different for each student and teacher. We started and it guided us at each meeting: we invested in what worked, blocked what wasn't possible for everyone, and so we came to understand ourselves in this experience that took for granted our interaction with others and with technology. Not least important, the virtual classes opened up our homes to each other. We believe that this exposure also put us in the risk zone permeating the performative nature of making.

The beginning of this experience was simple: a game that asked the children to transform themselves into robots. Thinking about the principles of bodily expression, movement dynamics, speed, tension and directions, we proposed this bodily transformation, relying on the playfulness of the game of transforming into robots, which guaranteed the child's pleasure—and ours too!—when conducting this activity. The game leader calmly asked the children to start building the robots, using imaginary tools (or symbolized by objects that were at the children's disposal such as pencils, pens...). Individually we “built” ourselves, each in our own home, using our own tools, whether they were imagined or projected onto other objects.

Once the robots were built, we moved on to experimenting with their movement—the focus of the activity for this meeting. This was the start of the action-guided methodology. Free from the classroom control, the children ended up embarking on their own make-believe games. As we began to move the robots, we teachers noticed that they began to create narratives, each in their own way, in their own home. Some of them even “disconnected” from the computer screen - we used quotation marks to make this figurative point, as they did not turn off the computer, they just changed their focus of attention, moving away from what they were hearing from the teacher and embarking on whatever their imagination took them to.

At this point, we began to see the children's agency in the creative process. We understand agency as a concept from the Sociology of Education, present in the studies of Corsaro (2011). It involves understanding the child's action in the social context or practice in an active and effective way. This agency revealed a greater or lesser degree, and it the deconstruction of this exercise took it to the level of dramatic play: a construction that came from them. We understand the concept of dramatic play based on the considerations of Peter Slade (1978), who refers to the idea of spontaneous improvisation, free from certain conventions of so-called traditional theater. To be more specific, this agency occurred in the act of “playing robots” and not just moving around like robots. When we brought this play into the study, we had to understand it in all the power it revealed and led to. Playing is a primordial characteristic of childhood, which stands out when we understand children within a social category. According to Sarmiento (2003), playing is a defining characteristic of childhood as a ludic action and a space for projecting the real into fictional situations. We looked at this playing that emerged in the actions of several children and tried to share these moments of fiction and imagination. Many “robots” started fighting (alone in their homes) and we asked



“What’s going on?” to which they replied “We’re fighting the evil robot!”. We realized that the moment was ripe for dramatic play. So, we started a joint narrative, which began with the robots ready to go on an adventure in which they had to rescue a treasure in a castle. All these creative insights came from words they said in the middle of the narrative and the ones that stood out led the story. When they arrived at the castle, we asked them if they could see the evil robot, and one of the students shouted, “I’m the evil robot”. As a twist of fate, the drama class ran out of time, so we teachers suggested that we continue it at the next meeting.

Theater classes take place once a week and unfinished work is not resumed, either because of the need to follow the content stipulated in the learning plan we have to fulfill, or because of the new desires of students who are also looking for new “games” in class. However, after a week, as soon as we met virtually, the students in this class were ready to continue the story of the robots.

As the school’s area supervisor had given a plan to us, we could not spend so much time developing the story that begun in the last lesson. Therefore, we divided the time that day: the first part we devoted ourselves to the planning for the day and in the final minutes we resumed the story. We asked the children to remind us of what had already happened. Then we retold it from the beginning, going as far as the evil robot in the castle with the treasure. Whenever a “good” robot tried something against the “evil” robot, it quickly found a way out and “counterattacked”. At this impasse, we finished another day and committed ourselves to continuing in the next class.

There we realized an important hook for our theater class. The children had embraced this story and, in a way, it became a stimulus for them to seek out theater classes, even virtually. It was a stimulus for them to be attentive and create together. They stopped being recipients of content and repeaters of exercises and became authors, directors, *performers* of this story. We say *performers* because from now on we were going to bring up this concept more clearly, understanding that in this dramatic play the children were not interpreting. Instead, in a way they involved their bodies in actions that revealed their desire to play, have fun, show what they were doing at any moment, without intending to represent. The fact that we turned ourselves into robots, which led us to think of the canon of theatrical representation, does not hold up in practice. As soon as the children get involved in the activity, the whole robot body structure is lost, leaving the bodies of subjects who play and create evident.

2. The playing – the performance

To understand these divergent paths between representation and presence of performance, we looked up at the terms referentiality and imitation (Bonfitto, 2013). Referentiality is directly related to the subjects’ being and being in the world, i.e., it is a way to understand persons’ own presences, which show themselves, make and legitimize authorial discourses, whether they are



brought about in speech or in their bodies that act. Referentiality is thus the basis to understand what is performative and, consequently, performance. Imitation is already linked to what is representative, or to representation. In a way, it is what we understand as the actor's job—to represent a character. Thus, imitation is the basis of interpretation and representation.

However, Bonfitto went further and presented an impasse for this divergence that seems simplified in discourse:

The association between referentiality and imitation and its ramifications can be justified to the extent that the reproduction of socio-cultural codes permeates the work of the actor and the *performer*. Richard Schechner, for example, recognized what he called *restored behavior* as a fundamental aspect of the work of both actor and *performer*. In doing so, he also recognized the importance of the role played by socio-cultural codes in their work (Bonfitto, 2013, p. 105).

By bringing up Schechner's (2013) concept of restored behavior and by it conceiving a key or link between the understandings of representation and performance, we can also understand and emphasize that there may be a border zone between these phenomena. At this point we return to our *endless story* of robots: the children's participation was in playing, make-believe and, as in most children's play, the real and the fictional mix together. Thus, imitating robots and exercising their subjectivities, free from physical stereotypes, are two ends of the same pendulum that is in constant motion. At what moments are they interpreting robots? When does this imitation fade away and make room for the children's subjective being, doing and showing off? The restored behaviors serve both sides of this pendulum. Children gave us these behaviors all the time during the improvisation of the dramatic play. The solutions they found to the challenges of the narrative they create in real time all come from experiences and sensations they have already experienced and are happy to reproduce. All of this translates into what we mean by playing. In fact, the very desire to return to this playing, week after week, also gave us the idea of restored behavior.

The way we analyzed it, in the play and consequently in the performance, reality and fiction are mixed together and so we can get closer to Carlson's (2009) analysis, which is based on what he calls binocular expression, according to Schechner's studies. In this expression, the *performer* is under the influence of two operations—that of reality and that of illusion. These operations have a curious effect on performers' bodies and modes of expression, as they do not represent a role per se and, at the same time, have traces of their different selves.

Within the structure of the game, the *performer* nor is himself (because of the operations of illusion), but neither is he a non-self (because of the operations of reality). The *performer* and the audience likewise operate in a world of double consciousness (Carlson, 2009, p. 66-67, emphasis added).

In our view, this double consciousness, which guarantees that the body is between representation and the quality of being in reality, is constant in playing and performance. That is why we sought to understand playing as performance and children who play as *performers*, who



exercise this double consciousness, leading the audience to experience such liminal state. Why do we talk about the audience being an activity limited to the classroom? From the experience we analyzed, we saw that the children themselves are their own directors and audiences. When a child excels in a particular creation, it is contagious and inspires others to create. We can clearly see that they observe each other and, in a way, are each other's audience. An audience that also favors the feedback loop proposed by Fisher-Lichte (2011), as their own gazes and interactions intensify the performance. By observing other children being inspired or led to experiment, the students also begin to better recognize themselves, their potential, differences, similarities and, consequently, their identities.

Playing becomes performance, allowing moments of interpretation, presence and representation to merge and go together. They are robots, but in any moment they stop being themselves, children in moments of fun, playing and bringing to this endless story what they have already experienced in their bodies. We add to this the fact that they are in their own homes, a more intimate space that, due to the situation, they also had to share. It is the exposure of individuality elevated to a higher level.

In this analysis of the transgressions of the boundary between presence and representation that the children have established in this endless story, we highlight some important points for reflection: 1) the children's bodies, which in themselves are loaded with presence and performative value; 2) the children's effective participation in the conduct of the story, playing the role of co-creators; 3) the playful character that this dramatic play provides, making it a playing, a fundamental characteristic when we think of childhood as a social category. There are other points of analysis that reinforce the understanding of the performative character that exists in the elaboration/execution of this endless story in the format of a dramatic play. However, we stick to those mentioned, focusing our attention on themes pertinent to understanding what we understand as child performers (Machado, 2010), or in trying to understand a performativity of children or their childhood.

The children's attentive bodies always seem to be ready for action, it is something latent. Realizing that the orality of five-year-old children is still developing and that the shyness of some is also an obstacle to speech, we were able to look at their bodies in a different way, capable of carrying more meanings and possibilities than we have imagined. When we announced the continuation of the story at each new meeting, we could see that the bodies of most of them "woke up" and were in a state of readiness for the ritual of transformation into a robot. In fact, this ritual also ended up happening by chance, as they asked us to build the robot again at each meeting. As such, each new episode of the *Endless Story* began with all of us, players/*performers*, building ourselves, making ourselves robots. More than imitating the machine, what we noticed in this ritual was the attention and the state of readiness that the children's bodies were in, as the "imitation" of the machine itself was easily lost. However, the attention remained. Why do we think this is a quality? The body awareness we sought for this group, at this age, was not perfection of movement, but a



state of readiness for creation. This state, when in performance, revealed the identity of the group, the creation and the group in creation. The children's bodies revealed a mixture of restraint and an explosion of energy. Children sought touch, whether from other people, relatives, friends, or from the world around them. In our story, it was no different. In the virtual environment, they wanted to show off their bodies, they felt more powerful when they were noticed. When the school returned to face-to-face activities, bodies instinctively sought each other out. We teachers had to be careful to avoid approaching each other, given the pandemic scenario. But the latency of the bodies was there.

Machado (2010) observed that this corporeality of children seen as *performers* signals the culture that exists in these bodies, using Merleau-Ponty's concepts and approach to his thinking. Translating this reflection, the author does not see the children's bodies as being at the service of culture, nor does he see culture as being at the service of the children's bodies. What stands out, based on her reflection, is that the ways of being and relating to the world and to others are so closely linked that we cannot separate body and culture, body-self and body-other. Let's return to our analysis to understand this issue.

Still in the virtual environment, the desire to return to this endless story was due to the possibilities of realizing this game in the body, for the pleasure that this performance offered. The children's bodies seemed more awake because they knew that at that moment a space/time would be recreated to relive the pleasure they had experienced before. Children's bodies realize themselves while playing and, for this reason, they seek it out. This realization is the very manifestation of childhood culture.

We can also think aesthetically about the child's body. By looking at Fischer-Lichte's (2011) understanding of the aesthetics of the performative, we can see how the body can exercise and offer the performance an aesthetic and a reading key. In her studies, she identifies the understanding she calls the phenomenic body, which in itself signals this culture, as seen in Machado (2010). On the other hand, the author talks about the semiotic body, which would be the body of interpretation, which becomes a character and is read according to the dramaturgical context, trying to hide the *performer* under this "mask". However, what interests us and is present in Fisher-Lichte's (2011) reflections is when contemporary theater understands the boundary between these perceptions of the body and consciously transgress it. The characteristic of contemporary theater is to move between the semiotic and the phenomenic body.

[...] contemporary theater plays with perceptual multistability. The interest centers on the moment when the perception of the phenomenic body jumps to the perception of the character and vice versa, which happens depending on whether it is the body of the actor or the fictional character that is in the foreground, concentrating attention. Therefore, the goal is the moment when the perceiver is on the threshold between the two perceptions" (Fisher-Lichte, 2011, p. 182-183)¹.

¹ "[...] en el teatro contemporáneo se juega con la multiestabilidad perceptiva. El interés se centra em el instante em que la percepción del cuerpo fenomênico salta a la percepción del personaje e viceversa, cosa que ocurre según sea el



This transgression of the boundary of the body that represents leads us to an understanding of the body that is, stay and does something. The robot characters do not dominate the bodies of the children who, at the same time, do not forget that they are playing a role. We are in that intermediate zone in which the child is the robot without ceasing to be a child, acting and enjoying the moment as a child. The actions are sometimes represented, but most of the time they are lived. Once again, Fisher-Lichte (2011) brings up a dichotomy that we can understand as the basis of the aesthetics of the performative, while talking about the opposition between “representation” and “lived experience” (Fisher-Lichte, 2011, p. 184). Looking at our experience, the story transformed into a dramatic play, it is clear that it would tend to lead us towards a mode of representation, but when it becomes a play, it also becomes a “lived experience”.

In short, it is important to realize that the child’s performativity, in terms of the signs on their body, is revealed in the border zones: between the semiotic body and the phenomenic body, between representation and lived experience. This space of the ‘in-between’ is characteristic of what we can call childhood culture (among the many possible ones). It is the hybrid space of creation and life, theater (fiction) and playing (reality), body and culture.

In Pereira (2012) we also understand that it is necessary to pay attention to bodies in performance, as they are seen as poetic bodies, loaded with meaning.

Whatever the context in which performance is investigated, it can be said that, in all of them, performance finds its term and relationship in the body, in physical presence, since it both marks identities and shapes the body, giving the body another form, another sense - be it a meaning, a sensation or an orientation. This means that in performance the body goes from narrative to poetic, and is not just taken as a physical apparatus that constitutes an individual or organic singularity. The body is a space for representation and acting (Pereira, 2012, p. 293-294).

It is also essential to analyze the second point raised, which refers to the children’s effective participation as creators of this story, not only in terms of the elaborated narrative, but also in its realization in space/time, as a game and performance. This participation can happen directly: for example, when one of the children took on the role of the villainous robot, there was a transformation on the other bodies, which stood “against” that child. And participation in this creation can occur indirectly too, manifested through the subtleties that children experience and that are absorbed by us, teachers, or even by other children. The conduction of the game must be very attentive to identify these subtleties, such as a child who says or does something minor, but interesting and possible to enhance the performance. It could be an object they pick up or find, a speech said more quietly, a movement that is different from what the majority of the class is doing. These subtleties can enter into what Fisher-Lichte calls a “feedback loop” (Fisher-Lichte, 2011, p. 104).

cuerpo del ator o el personaje de ficción el que este em primer plano centrando la atención. El objetivo es, pues, el momento em el que quien percebe se encuentra em el umbral entre ambas percepciones” (Fisher-Lichte, 2011, p. 182-183).



To understand this cycle, we need to delve deeper into the author's work and understand that theatrical performance combines the aesthetic nature of the artwork with its social and political character. When we play and perform our Endless Story, we open our perception to the other to seek opportunities within these subtleties to transform our action, making it more fun, playful, and interesting in an aesthetic sense. Perception connects us. As teachers, we are attentive to perceive such subtleties and share them with the whole group. However, the children also connect through them and, in their desire to imitate, resonate with what interests them. Imitation as play is like a magnifying glass capable of amplifying the subtleties that one perceives in another. This "contagion"—expansion of subtleties—is what we understand as the driving force behind this feedback loop that occurs in our story. The feedback loop establishes through the connections of the performers with themselves and between performers and spectators. In our play, we are all performers and, at the same time, spectators. When perception effectively connects us, we take for the whole what was previously restricted to the individual, and this action, desire, or experience becomes part of the larger whole that is performed. When a child experiments with hiding from the camera by crouching down as a way to escape the evil robot, and the others notice this act and imitate it, we have an aesthetic configuration of people appearing and disappearing from the mini screens, creating an interesting and, more importantly, playful aesthetic effect. This joint action was only possible because of the connection caused by perception. "The mere act of perceiving the other is a political act" (Fischer-Lichte, 2011, p. 90). This phrase makes us think beyond, because much more than creating together, we are in an educational space. Understanding our performance as a political possibility of group perception is a way to redefine the school space.

The third point of analysis is present throughout the development of the performance and is linked to the pleasure it causes, i.e., the playful character. Playfulness is a characteristic of play, as well noted by the canons of play studies: Huizinga (2014), Callois (1990), Koudela (2001). However, in this article, we analyze playfulness from the perspective of the Sociology of Childhood, pointed out by Sarmiento (2003)

Playfulness is a fundamental trait of children's cultures. Playing is not exclusive to children; it is inherent to humans and one of their most significant social activities. However, children play continuously and selflessly. Unlike adults, there is no distinction between playing and doing serious things, with play being much of what children do most seriously (Sarmiento, 2003, p. 15).

Among the guiding principles of childhood cultures that Sarmiento (2003) discusses in his studies, playfulness interests us as a mark of these cultures. It is important to use the term in the plural because childhood cultures vary according to different contexts, but some guiding principles, such as playfulness, appear as a common aspect among them. As a characteristic of childhood, we understand that playfulness highlighted the fun and play in our endless story as a way to effectively perform effectively the cultures of childhood. Since children conducted this performance, playing and playfulness appear as marks of a children's aesthetic, or rather, of children's performativity. They



have notably shown fun in moments of imitation, repetition of the story, discoveries, and games with feelings, such as fear and courage in the face of the villain, demonstrations of overcoming, among others.

If we understand the performative as the capacity to create a self-referential reality and performativity as an identity quality, ideas present in the studies of Austin (1990) and reworked by other authors such as Butler (2003), we can affirm that play is a manifestation of the child's identity seen as a social actor (Corsaro, 2011). If play and playfulness are marks of a culture and performance is the manifestation of such identity, then we can look at our *Endless Story* as a performative manifestation of childhood culture, with children's performativity being the ability to realize this identity in space-time. "Identity means discovery, journey, search and construction of meaning, the ideal horizon of what is placed as good for itself and for the community in which the subject is inserted. We discover what we are by coming to be..." (Féral, 2015, p. 306). Féral (2015) alerts us to the understanding of identity, which realizes itself in the process of creation. This manifestation results precisely from the tensions existing between the act of creating and the identity itself. Therefore, this process is dear to us, not only because it manifests our identity as a social or contextualized group: the creative process makes us find and exercise identity.

2.1 From Unexpected Results to Theatre Pedagogy

The experimentation that occurred from the perspective of performative research, having experience and action as the paths of creation with children, fostered an interesting possibility that was revisited with new groups of Kindergarten 5, students who joined the school the following year. This time, as classes were completely in-person, we had other possibilities, such as the school space, sound equipment, chairs, and benches that served as objects for resymbolization. The narrative thread was different, and robots emerged as well. However, it is important to highlight in a brief description that the exercise that arose in an environment that was completely unfamiliar to us. It constituted a seed of a working methodology that endured in another context precisely because it fostered engagement and collective creation, opening up possibilities for everyone – teachers and children – to exercise their performativities.

What emerged as a performative methodology is viewed now through the lens of Performative Pedagogy (Icle; Bonatto, 2017). Alternatively, it is even seen by the relationship between Pedagogy and Performance (Pereira, 2012), which opens up new paths in education.

In our analysis, especially when we view the social roles of teachers and students horizontally, particularly in theater classes, we have an important basis for understanding performative pedagogy. Furthermore, looking at the world and consequently at the school with the idea that we perform there indicates the direction of ruptures that art can achieve, opening perception to spaces and



relationships. In this sense, we also better understand the presence of students/performers, with special attention to their bodies, full of creative and performative potency. In the new classes, the story brought a new narrative in which, at a certain point, we all passed through a magic door that transformed us into animals. This simple mark can be analyzed for its potent reverberations: at that moment, the children chose the animal they wanted to perform, experimented, changed their minds, noticed classmates more satisfied with their choices, and felt the desire to do the same. Nothing was forbidden; everything could be tried: it was the autonomy to develop the performative persona (Carvalhoes, 2012) in their own way, remembering that at this age representation and presentation (state of presence) (Bonfitto, 2013) are intertwined. They felt proud when sharing their choices. Often, they come to us to tell us what animal they chose, to which we would respond, “Ok, keep going!”

We understand the concept of performative persona from the studies of Carvalhoes (2012) on Renato Cohen, who initiated practices that give us the idea of a presence developed between such process and being on stage. In our process, we perceived this idea of performative persona precisely at the threshold between representing and exercising presence, highlighting children’s autonomy and alterity in their participation in the process. Matteo Bonfitto (2013) also explains the idea that performance can place us in this space between representing and exercising presence, free of any trace of theatrical interpretation, a state that the author called presentation. It is important to note that for the author, in an experience, we do not necessarily perceive the categories of representation and presentation as defined and isolated, but somehow they can coexist. This is what we observed in the practice with children: while they are in some way seeking the character, as in the case of animals, they do not cease to exercise their presences and alterities.

In the new in-person groups, the fact that we also ended the classes without a conclusion to the story made them ask us to continue in subsequent classes. This is the point that most caught our attention, because as students, in a certain way, they are developing their own classes, showing what is to be done. The children’s participation is effective both in the performance of this story and in the lesson planning. The story continued only because they brought this desire. Over time, they realized that the end of the classes was dedicated to this creation, and they made themselves available to conduct it.

Participating in this way, both in the activities and in the lesson planning, led us to conceive the idea of performative pedagogy, as it places education itself as a performative act.

Following the line of thought developed so far, we take the notion of liminal space to think of the classroom as a performative space and education as a performative act, enabling the development of teaching-creation processes. Such processes would bear the mark of collaboration between teachers and students, imbued with the characteristics of participants in a performance (Icle; Bonatto, 2017, p. 22)



In performative pedagogy, we perceive the teaching-learning process in a horizontal manner, dismantling the hierarchical idea of content transmission from teachers. We also perceive pedagogy as an inventive and creative manifestation, willing to redefine itself and seek new possibilities. Students play an important social role in the relationship that takes place in the school. As we mentioned above, we seek in children the social actors who perform and represent their position in the various relationships they establish. The children need to exercise the agency we discussed during the creation process, which in itself is a teaching-learning process. In this thinking, we once again establish a powerful link between sociology and performance. Performance reminds us that the artistic, ethical, and aesthetic value of art lies in its creation process. In the so-called *work in progress* (Cohen, 1998), we perceive more than just art being made, but relationships being established and various voices involved in the process with their space for listening and realization.

Thus, performative pedagogy led us to understand the process described and analyzed in these pages: it guided us in the development of a pedagogical plan in the arts with the effective participation of children both in creation and the needs and paths chosen for the development of teaching and learning in art. Their choice to continue the story led us to rethink the lessons, respecting the nature of the process that was in full realization. The children's agency manifested both in creation, with their personas, games and ideas for the direction of the story, and the preparation of the lessons.

3 Conclusion

In this article, we highlight the relationships between performance and education, as well as understand what the performativity of children can be by looking at play as a performative and educational act. The trigger for this analysis came during classes virtually conducted due to the COVID-19 pandemic, which led the private school observed here to adopt a non in-person teaching system. Given the strangeness caused by this new form of teaching, especially considering the Theater discipline, we found in the performative methodology a way to explore potent possibilities in our virtual meetings with children. Without a defined plan, we needed to understand how we (teachers and students) would behave in this new reality.

By opening ourselves up to chance and paying attention to what the children themselves discovered and engaged in, we came up with this *Endless Story*, which had to be interrupted in one class due to the end of the regular time, being resumed in the next class, but never finished and always resumed in subsequent classes. Thus, we realized that by experimenting with possibilities, the students took it upon themselves to elaborate the dramatic play, by either actively participating in the narrative developed, or elaborating their own paths of theater education, always bringing back this story with new challenges.



From the point of view of performative practice, we looked at the bodies of children *performers*, who moved between representation and presentation. Bodies that sometimes played roles and sometimes placed themselves in the power of their phenomenic bodies, showed the reality they lived. The liminal space between reality and fiction, typical of play, was part of the performance.

The children's effective participation in the narrative and in resuming the performance each day also led us to view this practice as a performative act driven by the desire and eagerness for creation. Finally, we saw the playfulness that accompanied the whole process as a mark of childhood in this practice, which permeates the children's whole process of being, being present, doing and showing what they did.

As the result of this performative methodology was satisfactory, we decided to bring this practice into new classes, even after returning to school. In other words, through the performative methodology, which led us to reflect on practice as a guide to action, we developed a practice that engages and can be appropriated by the children.

When we extrapolated this practice beyond the virtual meetings, we realized that it opened up our perception to understand it under the aegis of Performative Pedagogy. This is because it reconfigures relationships in the classroom: students get involved in planning their own activities, gain autonomy in their educational process and realize that this engagement reflects in performative creation.



References

- AUSTIN, Jhon L. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BONFITTO, Matteo. *Entre o ator e o performer*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BUTLER, Judith. *Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CALLOIS, Roger. *Os Jogos e os Homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Edições Cotovia, 1990.
- CARLSON, Marvin. *Performance: uma introdução crítica*. Tradução de Thaís Flores e Maria Antonieta Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CARVALHAES, Ana Goldenstein. *Persona performática: alteridade e experiência na obra de Renato Cohen*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- COHEN, Renato. *Work in progress na cena contemporânea*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- CORSARO, Willian. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FÉRAL, Josette. *Além dos limites: teoria e prática teatral*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- FISCHER-LICHTE, Erika. *Estética de lo performativo*. Traducción de Diana Gonzáles Martín y David Martínez Perucha. Madri: Abadha Editores S. L., 2011.
- HASEMAN, Brad. Manifesto pela pesquisa performativa. In: 5º SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM ANDAMENTO PPGAC/USP, 2015, São Paulo, SP. Resumos do 5º Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 41-53, 2015. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/378/o/Manifesto_pela_pesquisa_performativa_\(Brad_Haseman\).pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/378/o/Manifesto_pela_pesquisa_performativa_(Brad_Haseman).pdf). Acesso em: 11 jul. 2024.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres. Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 37, n. 101, p. 7-28, jan./abr., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5qxLFTmsgrbv8nZsBRt6ZLF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: jan. 2021.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, FACED/UFRGS, v. 35, n. 2, maio/ago., 2010, p. 115-137. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444>. Acesso em: 11 jul. 2024.
- PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 289-312, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a13v28n1.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (texto digitado).
- SLADE, Peter. *O Jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus Editorial, 1978.



Academic biography

Thiago Meira - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Phd in Arts from Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Programa de Pós-Graduação em Artes/Escola de Belas Artes (PPG-Artes/EBA), Belo Horizonte, state of Minas Gerais, Brazil.

E-mail: meira2210@gmail.com

Funding

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

Ethics Committee Approval

Not applicable

Competing interests

No declared conflict of interest

Research Context

No declared research context

Copyright

Thiago Meira

Copyright of the translation

Celso Rimoli

Contribution of authorship (CRediT)

Not applicable

License

This is a paper distributed in Open Access under the terms of the License Creative Commons Attribution 4. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt-br>



Evaluation Method

Double-blind evaluation

Editors

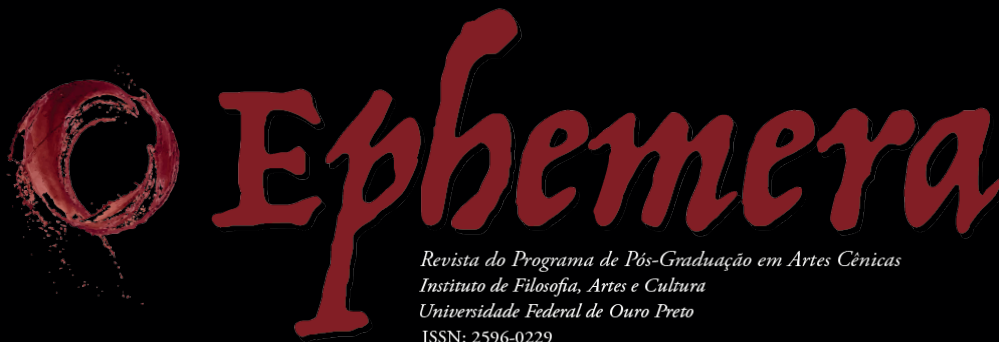
Marcelo Rocco

André Magela

Peer Review History

Submission date: 20 March 2024

Approval date: 21 June 2024




**PERFORMANCE E DRAMA SOCIAL NO TEATRO DE
IMPROVISO:**


uma Análise do Espetáculo Antirracista *Swag Hat*

PERFORMANCE AND SOCIAL DRAMA IN IMPROVISATIONAL THEATER:

an Analysis of the Anti-racist Spectacle *Swag Hat*

José Luis Felício Carvalho

 <https://orcid.org/0000-0001-6701-4966>

 doi.org/10.70446/ephemera.v7i13.7261

**Performance e Drama Social no Teatro de Improviso:
uma Análise do Espetáculo Antirracista *Swag Hat***

Resumo: O artigo tem como objetivo analisar como o teatro de improviso pode somar-se à resistência contra a dominação imposta pelo colonialismo, particularmente no que se refere ao conflito inerente ao drama social, em consonância com a obra de Victor Turner. Elegeu-se como estudo de caso o espetáculo antirracista “Swag Hat”, improvisado pelo coletivo afro-americano BlackOut durante o mais tradicional festival do gênero na Europa.

Palavras-chaves: drama social; teatro de improviso; pós-colonialismo; antirracismo.

**Performance and Social Drama in Improvisational Theater:
an Analysis of the Anti-racist Spectacle *Swag Hat***

Abstract: This article aims to analyze how improvisational theater can add to the resistance against the domination imposed by colonialism, particularly regarding the conflict inherent to social drama, in line with Victor Turner’s work. It was chosen as a case study the anti-racist show “Swag Hat,” improvised by the African American collective BlackOut during the most traditional festival of its kind in Europe.

Keywords: social drama; improvisational theater; post-colonialism; anti-racism.



1 Introdução

No contexto dos estudos pós-coloniais, o racismo é concebido como uma forma de exclusão abissal pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2018, p. 56), em razão de produzir “a não existência, a invisibilidade radical e a irrelevância”. Consoante Santos (2011), a não existência é produzida sempre que uma dada entidade é de tal maneira desqualificada que desvanece e se torna invisível, ou em tal intensidade que chega a tornar-se ininteligível. Linhas abissais separam, pois, os humanos dos ditos sub-humanos ou não humanos. Afinal, conforme dilucida o filósofo francês Jean-Paul Sartre, a violência colonial não teve por finalidade “somente manter aqueles homens escravizados a uma distância respeitosa, mas também a desumanizá-los” (Sartre, 2005, p. 1). Em concreto, a linha abissal “não nos permite libertar da ideia de corpos racializados [...] – são os corpos escravizados, são os corpos refugiados, são os corpos imigrantes” (Martins; Santos, 2018, p. 34).

A exclusão abissal alinha-se a um projeto histórico epistemologicamente orientado para promover a opressão e a cisão social a partir do eurocentrismo. Funcionando em conjunto, os três sistemas de dominação da modernidade ocidental – o colonialismo, o heteropatriarcado e o capitalismo – produzem exclusões abissais, ou seja, tornam “grupos de pessoas e formas de vida social não existentes, invisíveis, radicalmente inferiores ou radicalmente perigosos, [...] descartáveis ou ameaçadores” (Santos, 2018, p. 57). Em tempo, o racismo enquadra-se no sistema de dominação do colonialismo, muito embora seja constantemente atravessado pela interseccionalidade com os dois outros sistemas.

No que tange ao racismo, sobrevém o conflito entre grupos étnicos, uma aguda contradição que evidencia, consoante a obra do antropólogo britânico Victor Turner (1982; 1987), a emergência de um drama social. Em tal contexto, a resistência contra a exclusão deve comportar a possibilidade de reexistência, de reinvenção, de reimaginação, movimento para o qual a performance pode exercer um papel fulcral – remete-se aqui à performance social em ampla acepção, a qual naturalmente inclui a performance artística, haja vista que a prática da arte integra o agir social. Segundo Turner (1982), a reexistência encontra-se atrelada ao ritual – e, por ilação, à ação performativa. Em suas palavras, o ritual apresenta uma função paradigmática, em decorrência de, sob condições de transformações socioculturais em indivíduos e grupos, ser capaz de “antecipar, e mesmo gerar a mudança”, inscrevendo-se, durante o fluxo performativo, como um “modelo” para a transformação “nas mentes, nos corações e nas vontades dos participantes” (Turner, 1982, p. 82). Para bell hooks (2019), em complemento, o ato cerimonial do ritual é fundamental para ensejar que um espetáculo não seja uma mera exibição dramática de entretenimento.

No presente trabalho, o objeto criativo *Swag Hat*, peça de teatro de improviso performada pelo coletivo afro-americano BlackOut, é apresentado como estudo de caso acerca de como a improvisação cocriada como espetáculo pode afigurar-se como resistência contra a dominação



imposta pelo colonialismo, em sua faceta de racismo, à luz do conceito de drama social, mais especificamente na denúncia e no rearranjo do conflito.

Embora seja frequentemente retratado como estilo teatral marcado pela superficialidade e pelo interesse comercial, o teatro de improviso tem pretensões mais corrosivas e combativas em sua gênese, conforme atesta a inquietação de seu criador, o pedagogo e encenador inglês Keith Johnstone, em denunciar a opressão colonialista durante os anos 1970, especialmente depois de sua leitura da obra “*The Wretched of the Earth*”, escrita em 1961 pelo psiquiatra e filósofo antilhano Frantz Fanon, durante a guerra travada pela Argélia por sua independência com relação à França, e que versava sobre as implicações psicológicas do colonialismo (Dudeck, 2013). Merece destaque a peça improvisada *The Last Bird*, apresentada na primavera de 1972 na Statens Teaterskole de Copenhague, como projeto final dos alunos de Johnstone na Escola Nacional de Teatro da Dinamarca, uma obra engendrada pelo britânico como “uma alegoria de uma guerra colonial de exploração” (Dudeck, 2003, p. 86).

A atenção crítica de Keith Johnstone com respeito à dominação colonialista dialoga com a educação teatral e antecede a propositura de seu Sistema Impro em arenas de discussão mais amplas. A própria motivação do britânico para a inovação passa pelo campo da pedagogia do teatro. Segundo Keith Johnstone, a educação regular pode ser um processo destrutivo quando os maus professores, amparados pelo imperativo de impor os valores avalizados pelo sistema produtor, arruinam o talento humano exigindo de seus alunos que construam somente respostas padronizadas e a reprodução impensada de conhecimentos autorizados. Nas palavras de Johnstone, muitos professores com os quais o autor conviveu no sistema de educação britânico, em meados dos anos 1950, tinham uma “atitude colonialista com respeito às crianças, referindo-se a elas como ‘o pobre gado’ e mostrando especial desgosto por aqueles mais inventivos” (Johnstone, 1987, p. 9). Para lutar contra tais processos de exclusão, Keith Johnstone recorreu às artes performativas e ganhou notoriedade nacional ao propor o resgate a espontaneidade na aprendizagem, por exemplo, por intermédio do ensino de aritmética com o uso de máscaras e gramática com a ajuda de cenografia construída em classe.

Experiências pedagógicas como aquelas supracitadas foram decisivas para que Keith Johnstone pudesse desenvolver e ensinar “seu próprio estilo de improvisação”, no qual “todo seu trabalho tinha como objetivo o redescobrimto da resposta imaginativa no adulto através do reencontro do poder de criatividade da criança” (Wardle, 1990, p. xiii). Como resultado final dessa pesquisa, de acordo com Lerat, Johnstone elaborou não um método de treinamento, mas antes “uma estética da arte teatral, uma filosofia da criação” fundamentada no entendimento de que é preciso “desconstruir as inibições forjadas pela nossa educação para podermos deixar sair o fluxo direto e espontâneo da imaginação” (Lerat, 2017, p. 48). Para Dudeck (2013), Keith Johnstone desenvolveu o Sistema Impro para propiciar a redescoberta do potencial imaginativo de indivíduos que haviam sido oprimidos pela educação formal. Por essa mesma razão, sua biógrafa afirma que, para Keith Johnstone, “o teatro é uma sala de aula informal onde as experiências da vida podem



emergir de forma colaborativa com o intuito de (re)criar comportamentos genuínos, relações e histórias imaginativas de modo espontâneo e em diálogo com o público” (Dudeck, 2013, p. 1).

2 Performance e drama social

Proposto por Victor Turner (1982; 1987), o conceito de drama social é fundamental para que se possa compreender a performance na vida em sociedade, sendo o conflito um elemento central em tal perspectiva. No parecer de Bell (2008, p. 112), o trabalho de Turner é “extremamente importante para as teorias da performance em função de sua caracterização da vida como drama”, por meio da qual o autor demonstra a existência de um processo dinâmico e sistêmico que relaciona o comportamento performativo – especialmente no que tange ao jogo e ao ritual – e as estruturas sociais e éticas através das quais os valores individuais e grupais são arranjados para organizar a vida em sociedade.

Neste ponto do tempo, torna-se crucial ressaltar que Turner é um acadêmico branco e europeu preocupado com questões amplas envolvendo antropologia e ciências sociais. Não obstante, sua obra ocupa um *status* de destaque no presente texto, em que são discutidas problemáticas envolvendo o racismo, movimento operado não pelo acadêmico britânico, mas pelo autor deste artigo, latinoamericano, porém não negro. Deve-se então destacar a posição de Wakeling (2007), dentre outros tantos pesquisadores, que afirmam ser a sociologia uma disciplina branca e, portanto, sujeita a análises míopes, que decorrem da composição étnica do campo acadêmico em geral, não apenas nas ciências sociais. Essa é a razão pela qual optou-se pela estratégia de recorrer a uma mediação possibilitada pela obra da pesquisadora, artista e ativista bell hooks, para aportar um contraponto epistemologicamente menos desequilibrado e etnicamente mais engajado para a reflexão aqui empreendida.

Retornando ao trabalho do antropólogo britânico, para Turner, as sociedades são marcadas por oposições e conflitos entre classes e subclasses sociais, grupos étnicos, cultos, ideologias e pactos políticos, regiões geográficas, associações baseadas no gênero, na idade relativa e na divisão do trabalho, e tais contradições evidenciam a emergência do drama social, por ele definido como “uma sequência de interações sociais de um tipo conflitivo, competitivo ou agonístico” (Turner, 1987, p. 33). Sob tal ótica, Turner (1982) argumenta que algo parecido com um drama encontra-se em constante erupção sob a superfície da tranquilidade aparente da vida social, um fenômeno produzido a partir das relações entre os atores sociais, seus conflitos de interesses, suas alianças, suas relações informais e as redes de ligações entre os indivíduos e grupos.

Deve-se notar aqui a emergência de práticas performativas, haja vista que, na obra de Turner, consoante Schechner, “a concepção de drama social é performativa e intimamente relacionada a seu entendimento do processo ritualístico” (Schechner, 1985, p. 116). Em um sentido mais abrangente,



na perspectiva de Turner (1987), o drama social é uma espécie de metateatro relativamente ao teatro da vida cotidiana, ou seja, constitui-se como uma linguagem dramática por sobre a linguagem ordinária dos jogos de papéis e de status que caracterizam os processos cotidianos de comunicação interpessoal.

No nível individual, o drama social descrito por Turner pode ser revelador do caráter do ator social, de seu estilo pessoal, de suas habilidades retóricas, de suas diferenças estéticas e morais com respeito ao grupo, de suas preferências de escolha e de seus cursos de ação. Institui-se no drama social uma performance, em que cada ator utiliza “todo o repertório sensorial para transmitir mensagens: gesticulações manuais, expressões faciais, posturas corporais, respiração [...], gestos estilizados, padrões de dança, silêncios prescritos, movimentos sincronizados” (Turner, 1982, p. 9). O autor destaca que, em algumas dessas possibilidades performativas, “tanto no nível verbal quanto no não verbal, a improvisação pode não ser apenas permitida, mas obrigatória (Turner, 1982, p. 82).

Nas palavras de Bell, drama social é um “rótulo” criado por Victor Turner para um “desdobramento processual de eventos sociais” capaz de singularizar, no limite, “aquilo que acontece em uma comunidade quando alguém quebra uma regra, como a comunidade então toma partido a favor ou contra o infrator e como a comunidade trabalha para resolver o problema” (Bell, 2008, p. 106). Percebe-se aqui, novamente, a centralidade do conflito para o conceito – um conflito evidenciado e rearranjado pela performance.

Segundo Oliveira e Cunha, no trabalho de Turner, o conflito “é orientado pela cultura e sua crise pode reiterar, inclusive, a ‘consciência de pertencimento’ de um grupo”, gerando “a fricção necessária para que a vida social não se torne passiva e inanimada” (Oliveira; Cunha, 2016, p. 76). Sob tal perspectiva, as autoras acreditam que “o drama social de Turner pode ser visto como a ‘fase liminar’ em uma comunidade” (Oliveira; Cunha, 2016, p. 76), nascendo de uma crise que desestabiliza a estrutura social e, depois de mobilizar uma ação reparadora – uma performance de natureza cultural, “nunca deixando de ser política” (Oliveira; Cunha, 2016, p. 74) –, tende a suscitar um novo equilíbrio, distinto da situação inicial.

Na obra de Victor Turner, o conceito de “liminar” diz respeito ao “lugar não classificado, onde uma pessoa está fora da sociedade, onde ela não tem *status* e encontra-se obrigada a acatar as regras” do mesmo grupo que a exclui (Castro; Barragan, 2016, p. 9), à semelhança de indivíduos e grupos etnicamente excluídos em uma sociedade atravessada pelo racismo como herança colonial. De forma complementar, segundo bell hooks, em decorrência de “as forças colonizadoras serem tão poderosas neste patriarcado capitalista de supremacia branca”, as pessoas negras devem “renovar um compromisso com um processo político descolonizador” (hooks, 2013, p. 67), buscando uma práxis significativa – que neste artigo enseja a possibilidade da performance teatral. Para Turner (1987), os dramas sociais são compreendidos como unidades de processos sociais harmônicos e desarmônicos que emergem em situações de conflito. O autor assevera que os dramas sociais obedecem a um padrão sequencial de quatro fases de



ação, a saber: (1) a ruptura, em que são fraturadas as relações sociais regulares e baseadas na normatização social; (2) a crise, durante a qual a ruptura se esgarça, processo em que mais atores sociais tendem a ser envolvidos; (3) a reparação, etapa durante a qual os atores buscam alguma forma de mediação, conciliação ou arbitramento para legitimar uma solução, em um processo geralmente relacionado a ações rituais; e (4) a reintegração, que compreende o rearranjo do grupo social perturbado ou desestruturado, ou então o reconhecimento e a legitimação de um cisma irreparável entre as partes em conflito.

3 Improvisação teatral, drama social e resistência

De maneira ampla, no entendimento de Oliveira e Cunha (2016), as quatro fases do drama social, segundo Turner, patenteiam um processo de questionamento pelo qual passa uma comunidade em que se evidencia um conflito. As autoras constroem sua argumentação valendo-se do Teatro do Oprimido criado pelo diretor e dramaturgo brasileiro Augusto Boal, cujo objetivo seria “transformar o povo, ‘espectador’, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática” (Boal, 1991, p. 138). Especificamente, Oliveira e Cunha (2016) referendam, no âmbito do drama social, o Teatro Fórum – um subtipo de Teatro do Oprimido que propõe dramatizar os problemas de uma comunidade, incitando a população oprimida a trazer para o jogo teatral temas relevantes para o próprio povo, em peças desenvolvidas para que qualquer participante possa intervir na performance e transformar a ação teatral. Assentado em narrativas deliberadamente incompletas, o Teatro Fórum convida a audiência a “suspender o desenrolar da ação dramática, substituir o protagonista e improvisar o comportamento alternativo que considerem mais adequado para lidar com elas” (Carmo, 2018, p. 588).

Assim, para Oliveira e Cunha, o questionamento provocado no Teatro Fórum consistiria em um momento de ruptura social, em que “a opressão é análoga ao momento da regra quebrada no drama social” (Oliveira; Cunha, 2016, p. 76) analisado por Victor Turner. As autoras também acentuam a necessidade de que os participantes possam “desenvolver habilidades ‘improvisacionais’” para a performance no Teatro Fórum (Oliveira; Cunha, 2016, p. 72).

Criado por Augusto Boal no contexto do Teatro do Oprimido, o Teatro Fórum, vale recordar, refere-se a uma prática experimentada em coletivos populares no Brasil, bem como em outros países latino-americanos e europeus, com o objetivo de “representar os conflitos de uma comunidade, assim como as propostas acordadas em assembleia”, de maneira que o conflito e propostas de soluções sejam “discutidos entre todos e colocados em prática a partir de improvisações realizadas no momento”, afigurando-se o processo performativo a que Boal denomina “dramaturgia instantânea”, uma das modalidades de performance que caracterizam a “improvisação como espetáculo” (Muniz, 2015, p. 101).



Para Leep (2008), podem ser descritas três grandes possibilidades de incorporação da improvisação na criação em artes performativas: a improvisação como recurso para a preparação de atores e atrizes, a improvisação como coadjuvante nos ensaios de um espetáculo e a improvisação como performance apresentada a um público. Sob essa terceira categoria, encontram-se as experiências cênicas às quais Muniz (2015) classifica sob a denominação “improvisação como espetáculo”, que reúne, por exemplo: o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal; o Living Theatre, de Judith Malina e Julian Beck; e o Playback Theatre, de Jonathan Fox e Jo Salas; e o Sistema Impro proposto pelo britânico Keith Johnstone, igualmente conhecido como teatro de improviso, e abreviado como *improv* ou *impro*.

Schjellbred assevera que o teatro de improviso apresenta-se como “uma forma especial de teatro” que se institui simultaneamente como performance art e como prática performativa, na qual “primeiro de tudo vem a improvisação; o teatro é secundário”, e que convida os performers a adentrar o palco aceitando quatro desafios fundamentais: “não existe roteiro a seguir, nem texto memorizado a ser entregue [ao público], há um espaço vazio e uma plateia que espera ser entretida” (Schjellbred, 2014, p. 59). Segundo o autor, sobrepõe-se o caráter efêmero do teatro: não havia texto antes, poderá não restar nenhum resquício posterior da performance e, para colocar em marcha o processo de criação, os *performers* precisam necessariamente existir somente no momento e para o momento. Para Schjellbred (2014), ao qualificar o gênero como *performance art*, caracteriza-se o teatro de improviso como uma tentativa de realizar espontaneamente um ideal múltiplo: política, entretenimento, teatro e arte.

Em sentido amplo, Fischlin, Heble e Lipsitz advogam que, nas artes, a improvisação tem a incumbência de funcionar como “um imperativo de afirmação da vida”, por intermédio do qual os praticantes podem confrontar com sua verdade o poder estabelecido, “convocar e promover a resistência, o ativismo e a mobilização em relação às instituições” (Fischlin; Heble; Lipsitz, 2013, p. 56) que se mostram prevalentes na construção de narrativas totalizantes e na produção de conhecimento hegemônico. Para os autores, tal função torna-se urgente diante da emergência do populismo conservador, dos governos autoritários e dos regimes excludentes sob as dimensões da sociocultura e da economia.

Em coadunação a tal ideia, para Imre (2005), o ativismo e a luta política associam diretamente a arte à resistência, uma vez que as práticas artísticas tornam possível a contestação contra as práticas dominantes e as instituições hegemônicas. Nesse contexto, a resistência pode ser entendida como uma forma de oposição à ordem social vigente, a partir dos objetivos de impugnar os sistemas dominantes de produção e circulação de ideias, questionar os dispositivos que controlam as formas hegemônicas de representação social, refutar as possibilidades dessa representação e visibilizar os sistemas de opressão.

Segundo Raby (2005), a resistência sugere o reconhecimento das dinâmicas de poder entre os grupos dominantes e oprimidos, bem como o desenvolvimento de ações conscientes, progressistas e



politicamente direcionadas para alvos que podem ser individuais ou múltiplos, de modo a estabelecer oposições locais ou estruturais aos sistemas de autoridade. Para Ribeiro, a resistência se desenvolve por intermédio de um “ajustamento criativo” cuja finalidade é opor-se “à força de uma energia que ameaça interromper o equilíbrio sujeito-mundo” (Ribeiro, 2007, p. 74). Tal ajustamento criativo pode remeter, obviamente, ao ideal da criação improvisada, a partir da imaginação livre.

Em última instância, como pondera Fiona Bannon (2018), a ideia de performance social está associada ao reconhecimento das ricas possibilidades que emergem quando as pessoas se engajam ativamente umas com as outras por meio de práticas colaborativas, coletivas e cocriativas. Modelados como performances, tais encontros ensejam processos de criação que possibilitam novos aprendizados e desenvolvimentos no que se refere à experiência vivida. Segundo a autora, tais interações performativas precisam estar relacionadas a comportamentos reconhecidos como possuidores de integridade moral, senso de justiça e equidade, capacidade de informar e conduzir à ação.

Em paralelo, cabe recordar que o pensamento pós-colonial também se baseia “no postulado de que o único aprendizado verdadeiro é aquele que transforma o mundo”, enfatizando uma racionalidade que reflete sobre “a maneira pela qual a dialética de senhor e escravo, de colonizador e nativo, deve ser transcendida” (Mbembe *et al.*, 2006, p. 121). No que tange às inquietações do presente texto, como argumenta bell hooks, “a questão da raça e da representação não se restringe apenas a criticar o *status quo*”, mas de “apresentar alternativas críticas e transformar nossas visões de mundo e nos afastar de pensamentos dualistas acerca do bom e do mau” (hooks, 2019, p. 32).

Aqui, destaca-se a posição de Midgelow acerca de que a educação e a prática em artes performativas “possibilitam potencialidades transformadoras, desafiam desigualdades de longa data e propõem estratégias para encontros éticos”, bem como permitem o reconhecimento de formas de colonização, a problematização e o desafio a “hierarquias e opressões sociais naturalizadas”, apresentando uma “atenção diferenciada às forças de poder socioespaciais que governam a ética da maioria” (Midgelow, 2019, p. 3). Sob tal perspectiva, quando se acha atenta à performance improvisada, a educação teatral possibilita a abertura de novos caminhos críticos e possibilidades inéditas de contestação a sistemas de dominação tais como o colonialismo.

4 Sistema Impro, drama social e resistência pós-colonial

Embora tais relações pareçam ainda não ter sido academicamente estabelecidas, o drama social, o conflito e seu questionamento, bem como as habilidades de improvisação em seus rituais performativos, também podem ser acessados a partir do Sistema Impro de Keith Johnstone, a exemplo do Teatro Fórum de Augusto Boal. Assim se argumenta por meio da análise do estudo de caso do espetáculo *Swag Hat*, apresentado por ocasião da 24ª edição do Impro Amsterdam,



em 2019, com performance improvisada pelo coletivo afro-americano BlackOut, que havia sido convidado ao evento como atração principal. O prestigiado Impro Amsterdam é o mais antigo festival do gênero na Europa. Sua 24ª edição, à qual o autor do presente artigo esteve presente como espectador e participante de *workshops*, foi apresentada no Compagnietheater, uma casa de espetáculos que outrora abrigou uma igreja. A performance *Swag Hat* foi encenada na noite de 1º de fevereiro de 2019 pelo grupo BlackOut, único coletivo teatral não europeu presente ao evento.

O fato de o coletivo BlackOut ser composto por artistas dos Estados Unidos – nação que simboliza o imperialismo do Norte – não deve invalidar as experiências de resistência de seus participantes, os quais, como pessoas negras, caracterizam-se igualmente como um grupo social sistematicamente vitimizado pelas injustiças e opressões causadas pelo capitalismo, pelo heteropatriarcado e pelo colonialismo. Sob a perspectiva de Bhambra e Santos (2017), tal campo de experiências pode ser designado como o Sul anti-imperial – ideia que remete a um Sul não geográfico, porém epistemológico, composto por várias epistemologias irmanadas pelo fato de terem a potência para gerar conhecimentos nascidos das lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado, mas que podem ser produzidos “onde quer que ocorram essas lutas, tanto no Norte geográfico como no Sul geográfico” (Santos, 2018, p. 19). Assim, não se pode cair na falácia de uma “hierarquia das opressões” e acreditar que o racismo sofrido por um negro estadunidense é mais tênue ou palatável do que o racismo dirigido a um negro sul-americano, caribenho ou africano – todas as manifestações de racismo e/ou supremacia branca são igualmente monstruosas e aberrantes. Cabe acrescentar que Martins (2019) e Santos (1993), dentre outros tantos acadêmicos, compreendem o racismo não como um anacronismo, mas como um dos operadores mais ignóbeis do colonialismo hodierno e como parte essencial do desenvolvimento do sistema mundial capitalista, desde suas origens até hoje.

O objeto criativo *Swag Hat* nasceu a partir da clássica estrutura “The Living Room”, um dos mais difundidos formatos do Sistema Impro, como mostra a **Imagem 1**. No contexto improv, entende-se por “formato” uma estrutura pretendida para o espetáculo, uma forma “previamente desenhada com as regras/protocolos/definições do jogo já conhecido pela equipe da peça” (Proença, 2021, p. 4). Tais estruturas podem ser tão simples quanto a determinação do tempo de duração do espetáculo ou de cada cena, ou ainda tão complexas quanto um conjunto detalhado de informações “que guiam artistas no palco e na técnica, numa ciência e parâmetro comum” (Proença, 2021, p. 4). Arnett compreende um “formato” como uma “estrutura coletivamente acordada que os artistas utilizam para criar um espetáculo” (Arnett, 2016, p. 6), podendo tal estrutura ser definida como a ordem em que as cenas são partilhadas com o público, o estilo a ser seguido nas cenas, os movimentos cênicos admitidos ou indesejáveis no contexto daquela apresentação, ou por alguma combinação entre esses três fatores.



Imagem 1 - O grupo BlackOut dá início ao espetáculo “Swag Hat”, na noite de 1º de fevereiro de 2019, no Compagnietheater de Amsterdam, na Holanda



Fonte: Zeca Carvalho (2019)

De acordo com Schutte (2018), “The Living Room” consiste em uma estrutura improvisacional de tipo *long form*, criada pelo grupo The Family, de Chicago, e sistematizada pela diretora Charna Halpern. No formato, os improvisadores encontram-se sentados em poltronas ou cadeiras dispostas pelo ambiente cênico como uma sala de estar, com um espaço aberto à frente, para permitir que a ação seja potencializada por intermédio de sua fisicalização. De maneira sucinta, o grupo requisita uma sugestão à audiência, a partir da qual desenvolve-se uma conversa entre os *performers* e, em um dado momento, alguém se levanta e propõe uma cena tendo por inspiração aquele contato interativo no qual, até então, predominavam os elementos verbais da performance. Finda a cena, que pode encaminhar-se para as possibilidades cômica, dramática ou, geralmente, uma combinação entre aspectos de humor e drama, o grupo retoma a conversa, aprofundando as questões propostas na cena recém-performada ou então requisitando uma nova sugestão à plateia para dinamizar outra cena, e assim por diante.

Na referida apresentação de *Swag Hat*, os artistas afro-americanos propuseram ao público conversas e cenas a partir da problematização de questões envolvendo preconceito e violência racial. As sugestões iniciais dos espectadores versaram sobre a estereotipificação dos negros nos Estados Unidos e na Europa, a dupla violência envolvendo racismo e homofobia, e as múltiplas formas de segregação associadas a diferentes etnias na América contemporânea. As três primeiras cenas transcorreram sem incidentes, com a plateia formada majoritariamente por improvisadores europeus, assistindo confortavelmente a uma variação do formato “The Living Room”, com o qual, provavelmente, quase todas as pessoas presentes à sala estavam familiarizadas.



Ao término da terceira cena, entretanto, em vez de novamente recorrer à audiência em busca de uma sugestão adicional para prosseguir com uma quarta sequência de conversa-cena, uma atriz do grupo quebrou o protocolo esperado para o formato “The Living Room”, dirigindo-se diretamente a um grupo de espectadores, confrontando-os com o fato de que, na noite anterior, na calçada em frente ao edifício do Compagnietheater, ela havia sido vítima de uma agressão racial por parte dos ocupantes de um automóvel que havia passado por ali. Segundo a *performer*, não obstante a brutalidade da agressão, não havia acontecido então qualquer espécie de proteção ou solidariedade por parte daquelas pessoas com as quais ela conversava em tal instante, as quais agora se sentavam tranquilamente no escuro da plateia. Como os espectadores permaneciam perplexos e emudecidos diante daquele desafio aberto, o grupo ocupou novamente o espaço de jogo para performar uma última cena, em que o elenco parecia objetivar discutir a responsabilidade coletiva pela violência racial e também pela resistência às agressões. Na mesma cena, foram também trazidas de volta ao palco as personagens que haviam sido improvisadas nas cenas anteriores, num desfecho comumente esperado em espetáculos de *improv* em *long form*.

Naquele momento final, como apresenta a **Imagem 2**, o grupo recorreu a arranjos corporais baseados no ancestral jogo infantil do cavalo de guerra, registrado pictoricamente, por exemplo, pelo pintor renascentista flamengo Pieter Bruegel, dito “O Velho”, no quadro “Jogos de Crianças”, de 1560¹. No cavalo de guerra, uma pessoa coloca outra sobre seus ombros, como um cavalo que oferece sustentação a um cavaleiro, criando-se uma nova unidade corporal, tradicionalmente relacionada a brincadeiras infantis de combate. Na cena final de Swag Hat, contudo, por vezes o *performer* mais pesado ficava por cima do mais leve, estabelecendo-se a necessidade de buscar outras formas de suporte para o “cavaleiro”, pois o esforço era demasiado desgastante para o “cavalo”. Outras combinações espontâneas de cavalos de guerra foram entusiasticamente celebradas pela plateia, que, malgrado seus aplausos, não interferiu na cena, embora houvesse sido tacitamente provocada a realizar algum tipo de interposição.

1 Ver: Scaglia; Fabiani; Godoy, 2020.



Imagem 2 - Depois de provocar a audiência, o coletivo BlackOut apresenta o desfecho de “Swag Hat”, na 24ª edição do festival Impro Amsterdam.



Fonte: Zeca Carvalho (2019)

Analisando-se a performance do coletivo BlackOut por intermédio do modelo proposto por Victor Turner (1987) para a compreensão de dramas sociais a partir de quatro fases de ação, pode-se aventar que o grupo parece ter transitado satisfatoriamente pelas etapas de ruptura, crise e reparação, embora a fase de reintegração talvez pudesse ter sido melhor elaborada. A ruptura ocorreu por meio da denúncia nas improvisações do racismo inerente àquele grupo social; a crise foi alcançada quando membros do grupo (os auditores) foram diretamente apontados como coniventes com práticas racistas; a reparação foi subjetivamente proposta por meio dos cavalos de guerra, ordenações multicorporais que sugeriam a simbiose e a sinergia na resistência, sobrelevando uma solução coletiva para o drama social. Sinergicamente, deve-se recordar que bell hooks relaciona dois fatores como essenciais para o estabelecimento de relações fundamentadas na resolução de desequilíbrios injustos entre pessoas negras e brancas interessadas no ativismo antirracista: “a confrontação sincera e o diálogo a respeito da raça; e a interação recíproca” (hooks, 2013, p. 143), elementos que parecem ter sido contemplados em *Swag Hat*. Possivelmente, alternativas de reintegração – a quarta fase de ação sugerida por Victor Turner – poderiam ser propostas no *workshop* ministrado pelo grupo BlackOut no dia seguinte à sua apresentação, uma atividade restrita a poucos pagantes, a qual o autor do presente trabalho não compareceu.



4 Para concluir: colonialismo, resistência e teatro de improviso

Embora o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2018, p. 188) adote o termo “colonialismo” em sentido amplo, para significar um modo eurocêntrico moderno de dominação baseado “na recusa em reconhecer a humanidade integral do outro”. Santos também se refere ao termo “colonialidade”, usado por Aníbal Quijano (1992) para designar “formas de colonialismo que sobreviveram ao fim do colonialismo histórico” (Santos, 2018, p. 51). Não obstante, o autor prefere a nomenclatura “colonialismo”, pois “não há razão para reduzir o colonialismo a um tipo específico, ou seja, ao colonialismo histórico baseado na ocupação territorial por poderes estrangeiros” (Santos, 2018, p. 51). Por conseguinte, para Santos (2011), é restritivo acreditar que a independência das colônias significou o fim do colonialismo – muito menos do racismo, que recebe um olhar atento no presente trabalho.

Segundo Quijano, por meio do colonialismo “foram produzidos, no mesmo movimento histórico, um novo sistema de dominação social e um novo sistema de exploração social”, assim como “um novo padrão de conflito”, denotando assim “um novo e historicamente específico padrão de poder” (Quijano, 2005, p. 17), caracterizando um sistema de dominação social que teve como elemento fundador a ideia de raça, primeira categoria social da modernidade. O racismo ainda perdura como uma das estruturas mais ignóbeis do colonialismo. Nas palavras de Santos, “o racismo, longe de ser um resíduo ou um anacronismo, está progredindo como parte integrante do desenvolvimento do sistema mundial capitalista” (Santos, 1993, p. 41), principalmente nas novas e grotescas roupagens trajadas pelo sistema produtor, que vem elencando personagens histrionicamente racistas como Jair Bolsonaro, Donald Trump, Viktor Orbán e Javier Milei para assegurar a dominação colonialista.

Neste sentido, sob uma perspectiva crítica, Parker (2021) defende que, no contexto das artes performativas, a improvisação precisa abordar sobretudo a liberdade e a resistência à imoralidade do racismo e do elitismo classista, expressando as propostas de artistas acerca de temas e questões tais como: a resistência ao autoritarismo e às muitas formas de supremacia; a concessão de voz e poder de ação a grupos socialmente desprivilegiados; a contextualização histórica das lutas contemporâneas; e a criação de possibilidades de mudança, por meio da substituição do medo e da impotência por esperança, conexão e senso coletivo. “No patriarcado capitalista da supremacia branca”, pondera bell hooks, há que se ter “coragem para defender nossa crença na democracia, na justiça racial, no poder transformador do amor” (hooks, 2013, p. 40). Não por acaso, tais ideais e desdobramentos práticos coincidem com a terceira e quarta fases de ação associadas ao drama social por Victor Turner.

Em consonância com Seham, performar improvisações permite a emergência espontânea de “sedimentos de experiência e memória”, os quais podem ser convocados ao jogo, “repetidos, rearranjados, justapostos a outros, e usados para [...] improvisar alternativas de resistência ao *status*



quo” (Seham, 2016, p. 362). Trata-se de reinventar o drama social por meio da improvisação. Para tanto, sob a perspectiva do teatro de improviso, cada participante é visto como detentor de uma imensa coleção de experiências e conhecimentos que podem ser transformados em arte - e o processo de improvisar consiste em usar todas as emoções, imagens, sensações, conceitos e histórias que foram estocadas e aplicá-las em novas possibilidades criativas com o suporte da imaginação (Goldie, 2015).

Por fim, Carvalho recomenda que coletivos de teatro de improviso mantenham uma agenda sociopolítica que atenda à necessidade de investigar os desequilíbrios que se manifestam quando são testados os limites do humor e, por último, a “engrandecer a luta contra as opressões impostas pela modernidade ocidental” (Carvalho, 2023, p. 23), tais como o colonialismo. No presente trabalho, a análise do espetáculo *Swag Hat*, do grupo BlackOut, à luz das fases de ação do drama social segundo Victor Turner, demonstra como tal possibilidade pode materializar-se na performance. Complementarmente, se bell hooks (2019) vislumbra a dificuldade de imaginar qualquer outro arranjo que não seja um espaço exclusivo para negros em que pessoas negras possam valer-se da comédia para criticar e ridicularizar o comportamento de indivíduos brancos, o espetáculo *Swag Hat* parece afigurar-se como uma arena de resistência.

Ampliando a discussão anterior para outros campos de intervenção e para a resistência a outras modalidades de dominação, sugere-se reforçar a relevância da pedagogia teatral no processo de contestação e luta contra os poderes hegemônicos, estejam eles relacionados ao colonialismo, ao heteropatriarcado e/ou ao capitalismo. Segundo Santos, os denominados “conhecimentos performativos” são cruciais para a educação da comunidade e para o apelo à resistência, uma vez que o caráter performativo do conhecimento que engaja e mobiliza os sujeitos dedicados a combater a opressão “reforça a renegociação, ou mesmo a subversão da realidade, o que é necessário para que a luta continue” (Santos, 2018, p. 166).



Referências

- ARNETT, B. *The complete improviser: concepts, techniques and exercises for long form improvisation*. Chicago: Bookbaby, 2006.
- BANNON, F. *Considering ethics in dance, theatre and performance*. Cham: Palgrave Macmillan, 2018.
- BELL, E. *Theories of performance*. London / Thousand Oaks: SAGE Publications, 2008.
- BHAMBRA, G.; SANTOS, B. Introduction: global challenges for Sociology. *Sociology*, v. 51, n. 1, p. 3-10, 2017.
- BOAL, A. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- CARMO, A. Cidadania em espaços (sub)urbanos: o Teatro do Oprimido no Alto da Cova da Moura e no Vale da Amoreira. *Revista Sociedade e Estado*, v. 33, n. 2, p. 581-603, 2018.
- CARVALHO, Z. Duo Impro: Genetics. *Status – Revista de Impro*, v. 13, n. 145, p. 20-25, 2023.
- CASTRO, I.; BARRAGAN, G. La praxis teatral como herramienta política para la lucha subalterna: un enfoque antropológico. *Nómadas – Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, v. 47, n. 1, p. 1-20, 2016.
- DUDECK, T. *Keith Johnstone: a critical biography*. London: Bloomsbury Methuen Drama, 2013.
- FANON, F. *The wretched of the earth*. New York: Grove Press, 2005.
- FISCHLIN, D.; HEBLE, A.; LIPSITZ, G. *The fierce urgency of now: improvisation, rights, and the ethics of cocreation*. Durham / London: Duke University Press, 2013.
- GOLDIE, A. *The improv book: improvisation for theatre, comedy, education and life*. London: Oberon Books, 2015.
- hooks, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- hooks, b. *Olhares negros: raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2019.
- IMRE, Z. *Theatre, theatricality, and resistance: some contemporary possibilities*. 2005. Tese (Doutorado em Filosofia) - Queen Mary University of London, Reino Unido, Londres. 2005.
- JOHNSTONE, K. *Impro – improvisation and the theatre*. New York: Routledge, 1987.
- LEEP, J. *Theatrical improvisation: short form, long form, and sketch-based improv*. New York: Palgrave Macmillan, 2008.
- LERAT, K. *Improvisation théâtrale: perspective historique et spécificités d'une discipline*. 2017. Dissertação (Mestrado em Artes do Espetáculo) - Université Catholique de Louvain, Bélgica, Ottignies-Louvain-la-Neuve, 2017.
- MARTINS, B.; SANTOS, B. Socialismo, democracia e epistemologias do Sul: entrevista com Boaventura de Sousa Santos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Número especial - Edição comemorativa dos 40 anos. p. 9-54, 2018.
- MARTINS, P. Sociologia na América Latina: giros epistemológicos e epistêmicos. *Revista Sociedade e Estado*, v. 34, n. 3, p. 689-718, 2019.



MBEMBE, A.; MONGIN, O.; LEMPEREUR, N.; SCHLEGEL, J. Qu'est-ce que la pensée postcoloniale? *Esprit*, n. 12, p. 117-133, 2006.

MIDGELOW, V. Editorial: ética e performance. *Conceição/Conception*, v. 8, n. 2, p. 6-11, 2019.

MUNIZ, M. *Improvisação como espetáculo: processo de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

OLIVEIRA, S.; CUNHA, F. Teatro do Oprimido e teatralidade: os lugares da teatralidade nas cenas teatrais e cotidianas. *Conceição/Conception*, v. 5, n. 1, p. 70-81, 2016.

PARKER, P. Improvising a way out of darkness. *Critical Studies in Improvisation*, v. 14, n. 2-3, p. 1-3, 2021.

PROENÇA, L. *Nossa direção em jogo – dirigir é parte do improvisar*. Lisboa: E-book, 2021.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, A. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Estudos Avançados*, v. 19, n. 55, p. 9-31, 2005.

RABY, R. What is resistance. *Journal of Youth Studies*, v. 8, n. 2, p. 151-171, 2005.

RIBEIRO, J. A resistência olha a resistência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, n. 23, p. 73-78, 2007.

SANTOS, B. Épistémologies du Sud. *Études Rurales*, n. 187, p. 21-50, 2011.

SANTOS, B. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo Social*, v. 5, n. 1-2, p. 31-52, 1993.

SANTOS, B. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2018.

SARTRE, J. Preface. In: FANON, F. *The wretched of the earth*. New York: Grove Press. p. xliii-lxii, 2005.

SCAGLIA, A.; FABIANI, D.; GODOY, L. Dos jogos tradicionais às técnicas corporais: um estudo a partir das relações entre jogo e cultura lúdica. *Corpoconsciência*, v. 24, n. 2, p. 187-207, 2020.

SCHECHNER, R. *Between theater & anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1985.

SCHJELBRED, C. Improvisational theatre: art in the making. In: CAVAGNA, M.; MAEDER, C. (ed.). *Philology and performing arts: a challenge*. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain, 2014. p. 59-70.

SCHUTTE, K. *The improviser's way: a longform workbook*. London: Nick Hern Books, 2018.

SEHAM, A. Performing gender, race, and power in improv comedy. In: LEWIS, G.; PIEKUT, B. (ed.). *The Oxford handbook of critical improvisation studies*. 1. v. New York: Oxford University Press, 2016. p. 354-364.

TURNER, V. *From ritual to theatre: the human seriousness of play*. New York: PAJ Publications, 1982.

TURNER, V. *The anthropology of performance*. New York: PAJ Publications, 1987.



WAKELING, P. White faces, black faces: is British Sociology a white discipline? *Sociology*, v. 41, n. 5, p. 945-960, 2007.

WARDLE, I. Introducción. *In*: JOHNSTONE, K. *Impro* – la improvisación y el teatro. Santiago: Cuatro Vientos, 1990. p. xiii-xvi.



Biografia acadêmica

José Luis “Zeca” Felício Carvalho - Universidade de Coimbra
Doutorando em Estudos Teatrais e Performativos na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, Estado, Portugal.
E-mail: zecaufrij@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

José Luis Felício Carvalho

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-Cega

Editor responsável

Marcelo Rocco
André Magela

Histórico de avaliação

Data de submissão: 07 de abril de 2024
Data de aprovação: 16 de outubro de 2024




Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Instituto de Filosofia, Artes e Cultura
Universidade Federal de Ouro Preto
ISSN: 2596-0229

**PERFORMANCE AND SOCIAL DRAMA IN
IMPROVISATIONAL THEATER:
an Analysis of the Anti-racist Spectacle *Swag Hat***

PERFORMANCE E DRAMA SOCIAL NO TEATRO DE IMPROVISO:
uma Análise do Espetáculo Antirracista *Swag Hat*

José Luis Felício Carvalho

 <https://orcid.org/0000-0001-6701-4966>

 doi.org/10.70446/ephemera.v7i13.7663

**Performance and social drama in improvisational theater:
an Analysis of the Anti-racist Spectacle *Swag Hat***

Abstract: This article aims to analyze how improvisational theater can add to the resistance against the domination imposed by colonialism, particularly regarding the conflict inherent to social drama, in line with Victor Turner's work. It was chosen as a case study the anti-racist show "Swag Hat," improvised by the African American collective BlackOut during the most traditional festival of its kind in Europe.

Keywords: social drama; improvisational theater; post-colonialism; anti-racism.

**Performance e drama social no teatro de improviso:
uma Análise do Espetáculo Antirracista *Swag Hat***

Resumo: O artigo tem como objetivo analisar como o teatro de improviso pode somar-se à resistência contra a dominação imposta pelo colonialismo, particularmente no que se refere ao conflito inerente ao drama social, em consonância com a obra de Victor Turner. Elegeu-se como estudo de caso o espetáculo antirracista "Swag Hat", improvisado pelo coletivo afro-americano BlackOut durante o mais tradicional festival do gênero na Europa.

Palavras-chaves: drama social; teatro de improviso; pós-colonialismo; antirracismo.



1 Introduction

In the context of Postcolonial Studies, racism is conceived as a type of abyssal exclusion by the Portuguese sociologist Boaventura de Sousa Santos (2018, p. 56), because it produces “nonexistence, radical invisibility, and irrelevance.” According to the author (2011), nonexistence is produced whenever a being is so disqualified that it fades and becomes invisible, or to such an extent that it becomes unintelligible. Thus, immeasurable lines separate humans from so-called subhumans or nonhumans. After all, as the French philosopher Jean-Paul Sartre explains, colonial violence was not intended to “only keep those enslaved men at a respectful distance, but also to dehumanize them” (Sartre, 2005, p. 1). The abyssal line “does not allow us to free ourselves from the idea of racialized bodies [...]—these are the enslaved bodies, the refugee bodies, the immigrant bodies” (Martins; Santos, 2018, p. 34).

Abyssal exclusion is aligned with a historical project epistemologically guided to oppress and divide society based on Eurocentrism. Working together, the three domination systems of Western modernity—colonialism, hetero-patriarchy and capitalism—produce abyssal exclusions, i.e., they make “groups of people and types of social life nonexistent, invisible, radically inferior or radically dangerous, [...] disposable or threatening” (Santos, 2018, p. 57). Ultimately, racism fits into colonialism’s domination system, even though it is constantly crossed by intersectionality with the other two systems.

Regarding racism, ethnic groups find themselves in a constant struggle, an acute contradiction that evinces, according to the British anthropologist Victor Turner’s work (1982; 1987), the emergence of a social drama. In this context, resistance against exclusion must include the possibility of re-existence, reinvention, and re-imagination, a movement for which performance can play a central role—referring to social performance in a broad sense, which naturally includes artistic performance, given that art practice is part of social action. According to Turner (1982), re-existence is linked to ritual—and, by implication, to performative action. In his words, the ritual has a paradigmatic function, as a result of being able to “anticipate, and even generate change” under conditions of sociocultural transformations in individuals and groups, enrolling itself, during the performative flow, as a transformation “model” “in the minds, hearts and wills of the participants” (Turner, 1982, p. 82). For bell hooks (2019), in addition, the ritual ceremonial act is essential to ensure that a show is not a mere entertainment dramatic display.

Here, the creative object *Swag Hat*, an improvisational theater play performed by the African-American collective BlackOut, is presented as a case study on how improvisation co-created as a show can emerge as resistance against the domination imposed by colonialism, in its facet of racism, in the light of the concept of social drama, more specifically in conflict accusation and rearrangement.



Although it is often described as a theatrical style marked by shallowness and commercial interest, improvisational theater has more corrosive and combative pretensions in its genesis, as attested by the uneasiness of its creator—the English pedagogue and director Keith Johnstone—to accuse colonialist oppression during the 1970s. Especially after reading the work “The Wretched of the Earth,” written in 1961 by the Antillean psychiatrist and philosopher Frantz Fanon, during the war waged by Algeria for its independence from France, and which dealt with colonialism’s psychological implications (Dudeck, 2013). The improvised play *The Last Bird* must be highlighted, being presented in the spring of 1972 at the Statens Teaterskole in Copenhagen, as a final project by Johnstone’s students at the National Theatre School of Denmark, a work produced by the British as “an allegory of a colonial war of exploitation” (Dudeck, 2003, p. 86).

Keith Johnstone’s critical attention to colonialist domination dialogues with theatrical education and precedes his Impro System proposition in broader arenas of discussion. Johnstone’s own motivation for innovation passes through the field of Theater Pedagogy. According to Keith Johnstone, regular education can be a destructive process when bad teachers, supported by the rule to impose the values endorsed by the production system, ruin human talent by demanding their students to replicate standardized responses and reproduce authorized knowledge without critical thinking. In Johnstone’s words, many teachers that the author dealt with in the British education system in the mid-1950s had a “colonialist attitude towards children, referring to them as ‘the poor cattle’ and showing remarkable distaste for the most inventive ones” (Johnstone, 1987, p. 9). To fight against such exclusion processes, Keith Johnstone resorted to the performing arts and gained national renown by suggesting the rescue of spontaneity in learning, for example, through the teaching of arithmetic with the use of masks and grammar with the help of scenography built in class.

Pedagogical experiences such as those mentioned above were decisive for Keith Johnstone to develop and teach “his own improvisation style,” in which “all his work aimed at rediscovering the imaginative response in the adult through the rediscovery of the child’s power of creativity” (Wardle, 1990, p. xiii). As a final result of this research, according to Lerat (2017, p. 48), Johnstone elaborated not a training method, but rather “a theatrical art aesthetic, a creation philosophy” based on the understanding that it is necessary to “deconstruct the inhibitions forged by our education in order to let out the direct and spontaneous imagination flow” (Lerat, 2017, p. 48). For Dudeck (2013), Johnstone developed the Impro System to provide the imaginative potential rediscovery of individuals who had been oppressed by formal education. For this same reason, his biographer states that, for Keith Johnstone, “theater is an informal classroom where life experiences can emerge collaboratively in order to (re)create genuine behaviors, relationships and imaginative stories spontaneously and in dialogue with the audience” (Dudeck, 2013, p. 1).



2 Performance and social drama

Proposed by Victor Turner (1982; 1987), social drama is fundamental to understand performance in life in society, with conflict being a central element in this perspective. For Bell (2008, p. 112), Turner's work is "extremely important for performance theories due to his characterization of life as drama," demonstrating the existence of a dynamic and systemic process that relates performative behavior—especially regarding game and ritual—and the social and ethical structures through which individual and group values are arranged to organize life in society.

At this point in time, it becomes crucial to note that Turner is a White, European scholar concerned with broad issues involving Anthropology and Social Sciences. Nevertheless, his work occupies a highlighted status in this text, that addresses problems involving racism, a movement operated not by Turner, but by the author of this article, Latin American, but not Black. Notably, among many other researchers, Wakeling (2007) affirms that sociology is a White people's discipline and, therefore, subject to myopic analyses, which stem from the ethnic composition of the academia as a whole, not only in Social Sciences. This is why we opted for resorting to a mediation to provide an epistemologically less unbalanced and ethnically more engaged counterpoint to the reflection undertaken here, which was made possible by the work of the researcher, artist and activist bell hooks.

Returning to Turner's work, societies are marked by oppositions and conflicts between social classes and subclasses, ethnic groups, cults, ideologies and political pacts, geographical regions, gender-based associations, relative age, and labor division, and such contradictions evidence the emergence of social drama, which he defined as "a sequence of social interactions of a conflictive, competitive or agonistic type" (Turner, 1987, p. 33). From this perspective, Turner (1982) argues that something resembling a drama is constantly erupting beneath the surface of the apparent peacefulness of social life, a phenomenon produced from the relationships between social actors, their conflict of interest, their alliances, their informal relationships and connection networks between individuals and groups.

Note that the emergence of performative practices, because, in Turner's work, according to Schechner, "the conception of social drama is performative and intimately related to his understanding of the ritualistic process" (Schechner, 1985, p. 116). In a broader sense, from Turner's (1987) perspective, social drama is a type of meta-theater in relation to everyday life theater, i.e., it is constituted as a dramaturgical language over the ordinary language of role and status games that characterize the daily processes of interpersonal communication.

At the individual level, the social drama described by Turner can reveal the social actor's character, personal style, rhetorical skills, aesthetic and moral differences respecting the group, their preferences of choice and their courses of action. In social drama, a performance is instituted, in



which each actor uses “the entire sensory repertoire to transmit messages: manual gesticulations, facial expressions, body postures, breathing [...], stylized gestures, dance patterns, prescribed silences, synchronized moves” (Turner, 1982, p. 9). The author stresses that, in some of these performative possibilities, “both at the verbal and non-verbal levels, improvisation may not only be allowed, but obligatory” (Turner, 1982, p. 82).

In Bell’s words, social drama is a “label” created by Victor Turner for a “procedural unfolding of social events” able to singularize, at the limit, “what happens in a community when someone breaks a rule, how the community then takes sides for or against the offender, and how the community works to solve the problem” (Bell, 2008, p. 106). Here, again, one perceives the centrality of the conflict for the concept—a conflict evidenced and reorganized by the performance.

According to Oliveira and Cunha, in Turner’s work, conflict “is guided by culture and its crisis can even reiterate the ‘sense of belonging’ of a group,” generating “the necessary friction so that social life does not become passive and inanimate” (Oliveira; Cunha, 2016, p. 76). By this perspective, the authors believe that “Turner’s social drama can be seen as the ‘liminal phase’ in a community” (Oliveira; Cunha, 2016, p. 76), stemming from a crisis that destabilizes the social structure and, after mobilizing a reparative action—a cultural nature performance, “never ceasing to be political” (Oliveira; Cunha, 2016, p. 74)—tends to create a new balance, distinct from the initial situation.

In Victor Turner’s work, the concept of “liminality” refers to the “unclassified place, where a person is outside society, where they have no *status* and are obliged to abide by the rules” of the same group that excludes them (Castro; Barragan, 2016, p. 9), as well as ethnically excluded individuals and groups in a society marked by the colonial heritage of racism. According to bell hooks, as a result of “the colonizing forces being so powerful in this White supremacist capitalist patriarchy,” Black people must “renew a commitment to a decolonizing political process” (hooks, 2013, p. 67), seeking a meaningful praxis—which in this article gives the possibility of theatrical performance. For Turner (1987), social dramas are understood as units of harmonious and disharmonious social processes that emerge during conflicts. He advocates that social dramas follow a four-phased sequential pattern, namely: (1) rupture, in which regular social relations based on social norms are broken; (2) crisis, during which the rupture tears, a process in which more social actors tend to be involved; (3) reparation, a stage during which the actors seek some type of mediation, conciliation, or arbitration to legitimize a solution, in a process usually related to ritual actions; and (4) reintegration, that includes the rearrangement of the disturbed or unstructured social group, or the recognition and legitimization of an irreparable hostility between the parties in conflict.



3 Theatrical improvisation, social drama, and resistance

Broadly speaking, in Oliveira and Cunha's (2016) understanding, the four phases of social drama describes a process of questioning that a community experiences during an evident conflict. The authors build their argument using Theatre of the Oppressed created by the Brazilian director and playwright Augusto Boal, whose objective would be "to transform the people, 'spectator', to be passive in the theatrical phenomenon, into a subject, into an actor, into a dramatic action transformer" (Boal, 1991, p. 138). Specifically, Oliveira and Cunha (2016) endorse, in the social drama context, (Forum Theatre)—a subtype of Theatre of the Oppressed that proposes to dramatize the problems of a community, inciting the oppressed population to bring to the drama game relevant themes for themselves, in plays developed so that any participant can intervene in the performance and transform the theatrical action. Based on deliberately incomplete narratives, Forum Theatre invites the audience to "suspend the unfolding of the dramatic action, replace the protagonist and improvise the alternative behavior they consider most appropriate to deal with the dramatic action" (Carmo, 2018, p. 588).

Thus, for Oliveira and Cunha, the questioning provoked in Forum Theatre would consist of a moment of social rupture, in which "oppression is analogous to the moment of the broken rule in the social drama" (Oliveira; Cunha, 2016, p. 76) analyzed by Victor Turner. The authors also emphasize the need for participants to be able to "develop 'improvisational' skills" for the performance at the Forum Theatre (Oliveira; Cunha, 2016, p. 72).

Created by Augusto Boal in the context of Theatre of the Oppressed, Forum Theatre refers to a practice experienced in popular collectives in Brazil, as well as in other Latin American and European countries, with the objective of "representing the conflicts of a community, as well as the proposals agreed upon in a meeting," so that the conflict and suggestions for solutions are "discussed among all and put into practice from improvisations carried out at the time," appearing to be the performative process that Boal calls "instant dramaturgy," one of the performance modalities that characterize "improvisation as show" (Muniz, 2015, p. 101).

For Leep (2008), three major possibilities can be described for incorporating improvisation in the creation of performing arts: improvisation as a resource for the preparation of actors and actresses, improvisation as a supporting method in rehearsals of a show, and improvisation as a performance presented to an audience. Under this third category, there are scenic experiences that Muniz (2015) classifies as "improvisation as show," which brings together, for example: the Theatre of the Oppressed, by Augusto Boal; the Living Theatre, by Judith Malina and Julian Beck; the Playback Theatre, by Jonathan Fox and Jo Salas; and the Impro System proposed by Keith Johnstone, also known as improvisational theater, and abbreviated as *Improv* or *Impro*.

Schjeltbred declares that improvisational theater presents itself as "a special type of theater" that is established simultaneously as performance art and as a performative practice, in which



“improvisation comes first; theater is secondary,” and which invites performers to enter the stage accepting four fundamental challenges: “there is no script to follow, no memorized text to be delivered [to the public], there is an empty space and an audience that expects to be entertained” (Schjebred, 2014, p. 59). According to the author, the ephemeral character of the theater is put in evidence: there was no text before, there may be no later remnant of the performance and, in order to set the creation process in motion, the *performers* must necessarily exist only in the moment and for the moment. For Schjebred (2014), by qualifying the genre as *Performance Art*, improvisational theater is characterized as an attempt to spontaneously make a multiple ideal: politics, entertainment, theater and art.

Broadly speaking, Fischlin, Heble, and Lipsitz advocate that, in Arts, improvisation functions as “a life-affirming imperative,” through which participants can confront established power with their truth, “summon and promote resistance, activism, and mobilization in relation to institutions” (Fischlin; Heble; Lipsitz, 2013, p. 56) that are prevalent in the construction of totalizing narratives and in the production of hegemonic knowledge. For the authors, this function becomes urgent in the face of the emergence of conservative populism, authoritarian governments and exclusionary regimes under the dimensions of socioculture and economics.

In line with this idea, for Imre (2005), activism and political struggle directly associate art with resistance, since artistic practices make it possible to contest against dominant practices and hegemonic institutions. Given this context, resistance can be understood as a type of opposition to the current social order, based on the objectives of challenging the dominant systems of production and circulation of ideas, questioning the devices that control hegemonic types of social representation, refuting this representation possibility, shedding light on oppression systems.

According to Raby (2005), resistance suggests the recognition of power dynamics between dominant and oppressed groups, as well as the development of conscious, progressive and politically directed actions towards targets that can be individual or multiple, to establish local or structural oppositions to authority systems. For Ribeiro, resistance develops itself by means of a “creative adjustment” aimed at opposing “the force of an energy that threatens to disrupt the subject-world equilibrium” (Ribeiro, 2007, p. 74). Such creative adjustment can obviously refer to the ideal of improvised creation, based on free imagination.

Ultimately, as Fiona Bannon (2018) reflects, the idea of social performance is associated with the recognition of rich possibilities that emerge when people actively engage with each other by collaborative, collective, and co-creative practices. Modeled as performances, such meetings give rise to creation processes that enable new learning and development with regard to the lived experience. According to the author, such performative interactions need to be related to behaviors recognized as holding moral integrity, a sense of justice and equity, the ability to inform and lead to action.



Also, it is worth remembering that postcolonial thought is also based “on the postulate that the only true learning is that which transforms the world,” emphasizing a rationality that reflects on “the way in which the dialectic of master and slave, of colonizer and native, must be transcended” (Mbembe *et al.*, 2006, p. 121). Regarding our text concerns, as bell hooks argues, “the issue of race and representation is not restricted only to criticizing the *status quo*,” but to “present critical alternatives and transform our worldviews and move away from dualistic thoughts about good and bad” (hooks, 2019, p. 32).

Here is highlighted Middelw’s position that education and practice in the performing arts “enable transformative potentialities, challenge long-standing inequalities and suggest strategies for ethical encounters,” as well as allow for the recognition of types of colonization, the problematization and the challenge to “naturalized social hierarchies and oppressions,” presenting a “differentiated attention to the socio-spatial power forces that govern the ethics of the majority” (Middelw, 2019, p. 3). From this perspective, when it is attentive to improvised performance, theatrical education enables the opening of new critical paths and possibilities of original contestation to domination systems such as colonialism.

4 Impro System, social drama and postcolonial resistance

Although such relations seem not to have been established yet in the academic literature, the social drama, the conflict and its questioning, as well as the improvisational skills in its performative rituals, can also be accessed from Keith Johnstone’s Impro System, such as Augusto Boal’s Forum Theatre. This is argued via the case study of the show *Swag Hat*, presented on the occasion of the 24th edition of Impro Amsterdam, in 2019, with an improvised performance by the African-American collective BlackOut, which had been invited to the event as the headliner. The prestigious Impro Amsterdam is the oldest festival of this kind in Europe. Its 24th edition, to which this article’s author was present as a spectator and participant of *Workshops*, was held at the Compagnietheater, a concert hall that once was a church. The *Swag Hat* was performed on the night of February 1st, 2019 by the BlackOut group, the only non-European theatrical collective present at the event.

The fact that the BlackOut collective is composed of artists from the United States—a nation that symbolizes the Global North imperialism—should not discredit the experiences of resistance of its participants, who, as Black people, are also characterized as a social group systematically victimized by the injustices and oppressions caused by capitalism, hetero-patriarchy, and colonialism. From Bhambra and Santos’ (2017) perspective, this field of experiences can be designated as the anti-imperial South—an idea that refers to a non-geographical, but epistemological South, composed of various epistemologies united by the fact that they have the power to create knowledge based on the struggles against capitalism, colonialism and patriarchy, but which can be produced “wherever these struggles occur, both in the geographic North and in the geographic South” (Santos, 2018,



p. 19). Thus, one cannot fall into the fallacy of a “hierarchy of oppressions” and believe that the racism suffered by a Black American is more tenuous or palatable than the racism directed at a Black South American, Caribbean or African—all manifestations of racism and/or White supremacy are equally monstrous and aberrant. It should be added that Martins (2019) and Santos (1993), among many other academics, understand racism not as an anachronism, but as one of the most horrible operators of today colonialism and as an essential part of the capitalist world’s system development, from its origins to today.

The creative object *Swag Hat* was born from the classic structure “The Living Room,” one of the most widespread formats of the Impro System, as shown by **Figure 1**. In the improv context, “format” is understood as an intended structure for the show, a type “previously designed with the rules/protocols/definitions of the game already known by the play’s team” (Proença, 2021, p. 4). Such structures can be as simple as determining the duration of the show or each scene, or even as complex as a detailed set of information “that guides artists on stage and in technique, in a common science and parameter” (Proença, 2021, p. 4). Arnett understands a “format” as a “collectively agreed structure that artists use to create a show” (Arnett, 2016, p. 6), and such structure can be defined as the order in which the scenes are shared with the audience, the style to be followed in the scenes, the scenic movements admitted or undesirable in the context of that presentation, or by some combination of these three factors.

Figure 1 - The BlackOut group starts the show “Swag Hat,” on the night of February 1st, 2019, at the Compagnietheater in Amsterdam, the Netherlands



Source: Zeca Carvalho (2019)



According to Schutte (2018), “The Living Room” consists of an improvisational structure of long form, created by the group The Family, from Chicago, and systematized by director Charna Halpern. In this format, the improvisers are seated in armchairs or chairs arranged in the scenery like a living room, with an open space in front, to allow the action to be enhanced through its physicalization. In a succinct way, the group requests a suggestion from the audience, from which a conversation is developed between the performers and, at a given moment, someone gets up and proposes a scene inspired by that interactive contact in which, until then, the verbal elements of the performance predominated. At the end of the scene, which can move towards the possibilities of comic, dramatic or, generally, a combination of aspects of humor and drama, the group resumes the conversation, deepening the questions proposed in the newly performed scene or requesting a new suggestion from the audience to motivate another scene, and so on.

In the aforementioned presentation of *Swag Hat*, African-American artists proposed to the audience conversations and scenes based on the problematization of issues involving prejudice and racial violence. The initial suggestions of the spectators dealt with the stereotyping of Blacks in the United States and Europe, the double violence involving racism and homophobia, and the multiple types of segregation associated with different ethnicities in contemporary America. The first three scenes passed without incident, being most of the audience European improvisers, comfortably watching a variation of “The Living Room” format, with which probably almost everyone in the room was familiar with.

At the end of the third scene, however, instead of again resorting to the audience for an additional suggestion to proceed with a fourth conversation-scene sequence, an actress from the group broke the protocol expected for the “The Living Room” format, addressing a group of spectators directly, confronting them with the fact that, the night before, on the sidewalk in front of the Compagnietheater building, she had been a victim of racial assault by the occupants of a car passing by. According to the performer, despite the brutality of the aggression, there had been no kind of protection or solidarity from those people with whom she was talking at that moment, who now sat quietly in the dark of the audience. As the spectators remained perplexed and speechless before that open challenge, the group once again occupied the game space to perform a last scene, in which the cast seemed to aim discussing the collective responsibility for racial violence and also for resistance to aggression. In the same scene, the characters that had been improvised in the previous scenes were also brought back to the stage, in an outcome commonly expected in long-form Improv shows.

As shown in **Figure 2**, in that final moment the group resorted to body arrangements based on the old children’s game of war horse, pictorially recorded, for example, by the Flemish Renaissance painter Pieter Bruegel the Elder in the painting “Children’s Games,” from 1560¹. On war horse, one person places another on his shoulders, like a horse offering support to a knight,

1 See: Scaglia; Fabiani; Godoy, 2020.



creating a new body unit, traditionally related to children's combat games. In the final scene of *Swag Hat*, however, sometimes the heaviest performer was on top of the lighter one, establishing the need to seek other ways of support for the "knight," as the effort was too exhausting for the "horse." Other spontaneous combinations of war horses were enthusiastically celebrated by the audience, who, despite their applause, did not interfere in the scene, although they had been tacitly provoked to perform some kind of intervention.

Figure 2 - After provoking the audience, the BlackOut collective presents the conclusion of "Swag Hat," at the 24th edition of the Impro Amsterdam festival



Source: Zeca Carvalho (2019)

By analyzing the BlackOut collective's performance based on Turner's model (1987) for the understanding of social dramas from four phases of action, it can be suggested that the group seems to have satisfactorily transited through the stages of rupture, crisis and reparation, although the phase of reintegration could perhaps have been better elaborated. The rupture occurred through the accusation in the improvisations of the racism inherent to that social group; the crisis occurred when members of the group (the audience) were directly pointed out as colluding with racist practices; reparation was subjectively proposed through war horses, multi-corporeal orders that suggested symbiosis and synergy in resistance, leading to a collective solution to the social drama. Synergistically, it must be remembered that bell hooks lists two factors as essential for the establishment of relationships based on the resolution of unfair imbalances between Black and White people interested in anti-racist activism: "sincere confrontation and dialogue about race; and reciprocal interaction" (hooks, 2013, p. 143), elements that seem to have been contemplated in *Swag Hat*. Possibly, alternatives for reintegration—the fourth phase of action suggested by



Victor Turner—could be proposed in the workshop given by the BlackOut group the day after its presentation, an activity restricted to a few paying people, which the author of this work was absent.

4 Conclusion: colonialism, resistance and improvisational theater

Although sociologist Boaventura de Sousa Santos (2018, p. 188) adopts the term “colonialism” in a broad sense, to mean a modern Eurocentric way of domination based on “the refusal to recognize the other’s integral humanity.” He also refers to the term “coloniality,” used by Aníbal Quijano (1992) to designate “forms of colonialism that survived the end of historical colonialism” (Santos, 2018, p. 51). Nevertheless, the author prefers the name “colonialism,” as “there is no reason to reduce colonialism to a specific type, that is, to historical colonialism based on territorial occupation by foreign powers” (Santos, 2018, p. 51). Consequently, for Santos (2011), it is restrictive to believe that the colonies’ independence meant the end of colonialism—much less racism, which received a closer look in this work.

According to Quijano, through colonialism “a new social domination system and a new social exploitation system were produced in the same historical movement,” as well as “a new conflict pattern,” thus pointing “a new and historically specific power pattern” (Quijano, 2005, p. 17), characterizing a system of social domination that had as its founding element the idea of race, the first social category of modernity. Racism still endures as one of the most horrible structures of colonialism. In Santos’ words, “racism, far from being a residue or an anachronism, is progressing as an integral part of the development of the capitalist world system” (Santos, 1993, p. 41), especially in the new and grotesque aspects worn by the production system, which has been casting extremely racist characters such as Jair Bolsonaro, Donald Trump, Viktor Orbán, and Javier Milei to ensure colonialist domination.

In this sense, from a critical perspective, Parker (2021) argues that, in the performing arts context, improvisation needs to address above all freedom and resistance to the immorality of racism and class elitism, expressing artists’ proposals on themes and issues such as: resistance to authoritarianism and many types of supremacy; the voice and power of action granting to socially disadvantaged groups; the historical contextualization of contemporary struggles; and the possibilities creation for change, by replacing fear and powerlessness with hope, connection and collective sense. “In the capitalist patriarchy of white supremacy,” bell hooks reflects, one must have “the courage to defend our belief in democracy, in racial justice, in the transformative power of love” (hooks, 2013, p. 40). It is not by chance that such ideals and practical developments coincide with the third and fourth phases of action associated with social drama by Victor Turner.

In line with Seham, performing improvisations enables the spontaneous emergence of “experience and memory sediments,” which can be summoned to the game, “repeated, rearranged,



applied with others, and used to [...] improvise alternatives of resistance to the *status quo* (Seham, 2016, p. 362). It is about reinventing the social drama with improvisation. To this end, from the perspective of improvisational theater, each participant is seen as the holder of a broad background that can be transformed into art—and the process of improvising consists of using all the emotions, images, sensations, concepts and stories that have been stored and applying them in new creative possibilities with the support of imagination (Goldie, 2015).

Finally, Carvalho recommends that collectives of improvisational theater maintain a sociopolitical agenda that meets the need to investigate the imbalances that manifest themselves when the limits of humor are tested and, finally, to “enhance the struggle against the oppressions imposed by Western modernity” (Carvalho, 2023, p. 23), such as colonialism. In this work, the analysis of the show *Swag Hat*, by the group BlackOut, in the light of the action phases of the social drama according to Victor Turner, demonstrates how such a possibility can materialize in performance. Moreover, if bell hooks (2019) glimpses the difficulty of imagining any arrangement other than an exclusive space for Black people in which they can use comedy to criticize and make fun of Whites’ behavior, the show *Swag Hat* seems to emerge as a resistance arena.

Expanding the previous discussion to other intervention fields and to resist to other means of domination, it is suggested to reinforce the relevance of Theatrical Pedagogy in the process of contestation and struggle against hegemonic powers, whether they are related to colonialism, hetero-patriarchy and/or capitalism. According to Santos, the so-called “performative knowledges” are crucial for the community education and for the resistance appeal, since the performative character of the knowledge that engages and mobilizes the subjects dedicated to fighting oppression “reinforces the renegotiation, or even the subversion of reality, which is necessary for the struggle to continue” (Santos, 2018, p. 166).



References

- ARNETT, B. *The complete improviser: concepts, techniques and exercises for long form improvisation*. Chicago: Bookbaby, 2006.
- BANNON, F. *Considering ethics in dance, theatre and performance*. Cham: Palgrave Macmillan, 2018.
- BELL, E. *Theories of performance*. London / Thousand Oaks: SAGE Publications, 2008.
- BHAMBRA, G.; SANTOS, B. Introduction: global challenges for Sociology. *Sociology*, v. 51, n. 1, p. 3-10, 2017.
- BOAL, A. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- CARMO, A. Cidadania em espaços (sub)urbanos: o Teatro do Oprimido no Alto da Cova da Moura e no Vale da Amoreira. *Revista Sociedade e Estado*, v. 33, n. 2, p. 581-603, 2018.
- CARVALHO, Z. Duo Impro: Genetics. *Status—Revista de Impro*, v. 13, n. 145, p. 20-25, 2023.
- CASTRO, I.; BARRAGAN, G. La praxis teatral como herramienta política para la lucha subalterna: un enfoque antropológico. *Nómadas—Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, v. 47, n. 1, p. 1-20, 2016.
- DUDECK, T. *Keith Johnstone: a critical biography*. London: Bloomsbury Methuen Drama, 2013.
- FANON, F. *The wretched of the earth*. New York: Grove Press, 2005.
- FISCHLIN, D.; HEBLE, A.; LIPSITZ, G. *The fierce urgency of now: improvisation, rights, and the ethics of cocreation*. Durham / London: Duke University Press, 2013.
- GOLDIE, A. *The improv book: improvisation for theatre, comedy, education and life*. London: Oberon Books, 2015.
- hooks, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- hooks, b. *Olhares negros: raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2019.
- IMRE, Z. *Theatre, theatricality, and resistance: some contemporary possibilities*. 2005. Tese (Doutorado em Filosofia) - Queen Mary University of London, Reino Unido, Londres. 2005.
- JOHNSTONE, K. *Impro—improvisation and the theatre*. New York: Routledge, 1987.
- LEEP, J. *Theatrical improvisation: short form, long form, and sketch-based improv*. New York: Palgrave Macmillan, 2008.
- LERAT, K. *Improvisation théâtrale: perspective historique et spécificités d'une discipline*. 2017. Dissertação (Mestrado em Artes do Espetáculo) - Université Catholique de Louvain, Bélgica, Ottignies-Louvain-la-Neuve, 2017.
- MARTINS, B.; SANTOS, B. Socialismo, democracia e epistemologias do Sul: entrevista com Boaventura de Sousa Santos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Número especial - Edição comemorativa dos 40 anos. p. 9-54, 2018.
- MARTINS, P. Sociologia na América Latina: giros epistemológicos e epistêmicos. *Revista Sociedade e Estado*, v. 34, n. 3, p. 689-718, 2019.



MBEMBE, A.; MONGIN, O.; LEMPEREUR, N.; SCHLEGEL, J. Qu'est-ce que la pensée postcoloniale? *Esprit*, n. 12, p. 117-133, 2006.

MIDGELOW, V. Editorial: ética e performance. *Conceição/Conception*, v. 8, n. 2, p. 6-11, 2019.

MUNIZ, M. *Improvisação como espetáculo: processo de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

OLIVEIRA, S.; CUNHA, F. Teatro do Oprimido e teatralidade: os lugares da teatralidade nas cenas teatrais e cotidianas. *Conceição/Conception*, v. 5, n. 1, p. 70-81, 2016.

PARKER, P. Improvising a way out of darkness. *Critical Studies in Improvisation*, v. 14, n. 2-3, p. 1-3, 2021.

PROENÇA, L. *Nossa direção em jogo—dirigir é parte do improvisar*. Lisboa: E-book, 2021.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, A. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Estudos Avançados*, v. 19, n. 55, p. 9-31, 2005.

RABY, R. What is resistance. *Journal of Youth Studies*, v. 8, n. 2, p. 151-171, 2005.

RIBEIRO, J. A resistência olha a resistência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, n. 23, p. 73-78, 2007.

SANTOS, B. Épistémologies du Sud. *Études Rurales*, n. 187, p. 21-50, 2011.

SANTOS, B. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo Social*, v. 5, n. 1-2, p. 31-52, 1993.

SANTOS, B. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2018.

SARTRE, J. Preface. In: FANON, F. *The wretched of the earth*. New York: Grove Press. p. xliii-lxii, 2005.

SCAGLIA, A.; FABIANI, D.; GODOY, L. Dos jogos tradicionais às técnicas corporais: um estudo a partir das relações entre jogo e cultura lúdica. *Corpoconsciência*, v. 24, n. 2, p. 187-207, 2020.

SCHECHNER, R. *Between theater & anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1985.

SCHJELBRED, C. Improvisational theatre: art in the making. In: CAVAGNA, M.; MAEDER, C. (ed.). *Philology and performing arts: a challenge*. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain, 2014. p. 59-70.

SCHUTTE, K. *The improviser's way: a longform workbook*. London: Nick Hern Books, 2018.

SEHAM, A. Performing gender, race, and power in improv comedy. In: LEWIS, G.; PIEKUT, B. (ed.). *The Oxford handbook of critical improvisation studies*. 1. v. New York: Oxford University Press, 2016. p. 354-364.

TURNER, V. *From ritual to theatre: the human seriousness of play*. New York: PAJ Publications, 1982.

TURNER, V. *The anthropology of performance*. New York: PAJ Publications, 1987. WAKELING, P. White faces, black faces: is British Sociology a white discipline? *Sociology*, v. 41, n. 5, p. 945-960, 2007.



WARDLE, I. Introdução. *In*: JOHNSTONE, K. *Impro* – la improvisación y el teatro. Santiago: Cuatro Vientos, 1990. p. xiii-xvi.



Academic biography

José Luis “Zeca” Felício Carvalho - Universidade de Coimbra

Doctoral student in Theatrical and Performative Studies at the Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, Estado, Portugal.

E-mail: zecaufrij@gmail.com

Funding

Not applicable

Ethics Committee Approval

Not applicable

Competing interests

No declared conflict of interest

Research Context

No declared research context

Copyright

José Luis Felício Carvalho

Copyright of the translation

Andressa Macedo and Leonardo Maciel

Contribution of authorship (CRediT)

Not applicable

License

This is a paper distributed in Open Access under the terms of the License Creative Commons Attribution 4. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt-br>

**Evaluation Method**

Double-Blind Peer Review

Editors

Marcelo Rocco

André Magela

Peer Review History

Submission date: April 7, 2024

Approval date: October 16, 2024



Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Instituto de Filosofia, Artes e Cultura
Universidade Federal de Ouro Preto
ISSN: 2596-0229

**MUITO ALÉM DO CARANDIRU:
processos indisciplinados em teatro, prisão e abolição**

FAR BEYOND CARANDIRU:
indisciplinary processes in theater, prison and abolition

Murilo Moraes Gaulês

 <https://orcid.org/0000-0002-7704-5229>

Maria Helena Franco de Araujo Bastos

 <https://orcid.org/0000-0002-4025-1168>

 doi.org/10.70446/ephemera.v7i13.7278

**Muito além do Carandiru:
processos indisciplinados em teatro, prisão e abolição**

Resumo: O presente texto faz uma abordagem histórica e conceitual acerca das experimentações no campo da pedagogia das artes cênicas realizadas no Complexo do Carandiru, a partir de 1940. Traçando paralelos com a filosofia do abolicionismo penal, o texto tenta atualizar algumas reflexões sobre teatro, prisão e abolicionismo.

Palavras-chave: Carandiru; teatro; abolicionismo penal.

**Far beyond Carandiru:
indisciplinary processes in theater, prison and abolition**

Abstract: This text presents a historical and conceptual approach to the experiments in the field of performing arts pedagogy carried out in the Carandiru Complex starting in 1940. Drawing parallels with the philosophy of penal abolitionism, the text aims to update some reflections on theater, imprisonment, and abolitionism.

Keywords: Carandiru; theater; penal abolitionism.



1 Corpografias subterrâneas de resistência: a Maafa das prisões e o abolicionismo penal

“E arte aqui sempre é de primeira
No samba, no rap sei que é normal
vários manos na cadeia pagam pau
O Carandiru é escola de bandido
Mas de repente tem a falta de incentivo”

(Trecho da música Oitavo Pavilhão, Comunidade Carcerária)

Estamos em tempos de caos... Tempos de morte... De medo... De Aflição... Testemunhas do Fim do Mundo, vivemos constantes desarranjos que desviam completamente nossas perspectivas. Enquanto películas cinematográficas de ficção científica imaginaram o apocalipse com dominação de hordas de zumbis, meteoros ou alienígenas, a realidade nos frustrou mostrando que o fim do mundo poderia se dar com uma gripe muito forte. Descobrimos que a gente poderia morrer com um espirro...

Foi assim que a população mundial vivenciou o ano de 2020, durante a síndrome sanitária global de COVID-19, que colocou boa parte da humanidade em contexto de isolamento social. Pessoas trancadas em suas casas, em pânico com seus estoques de comida e álcool em gel. Ou pelo menos aquelas famílias com condições para isso, já que muitos foram jogados à sorte e tiveram que ignorar o isolamento para poder comer. A sensação de histeria era constante. A ficção e a realidade se borraram em uma dimensão tão surreal que ainda hoje, por vezes, não nos sentimos mais capazes de discernir o que é sensacionalismo e o que é uma questão de saúde pública.

Essa agonia que dá no corpo, que te faz perder a completa noção do que é ou não real. Esse horror de sentir-se como figurante de sua própria história em algum filme de terror violento e caótico esquecido em algum link da Netflix. Quando sua vida parece que não é de verdade, que tudo é um roteiro de ficção científica onde os roteiristas parecem se divertir a todo o momento colocando *plot twists* que soterram completamente qualquer esperança que você vislumbre para que sua história possa acabar bem. Fascismo escancarado, *fake news*, pragas virais que atravessam continentes.

Essa metáfora do isolamento social em período pandêmico é muito utilizada por nossos movimentos sociais de luta antiprisional para memorar no corpo de pessoas que nunca foram presas algumas das inúmeras catástrofes que acometem pessoas sobreviventes do sistema carcerário. Ainda hoje vivemos muitas das sequelas do período de isolamento que atravessam nossas famílias, nossa maneira de nos relacionar com o mundo exterior e nossa saúde física, emocional e mental. Fazemos esse movimento como exercício comunitário para convocar o imaginário social a pensar, de maneira empática e responsável, se o que fazemos com as prisões pode ainda ser chamado de justiça.



Só quem passou na cadeia sabe como é este horror internalizado e cotidiano devorando sua mente e sua alma todo o dia. A diferença é que não tem matéria bonita na televisão, nem instruções institucionais para redução de danos ou protocolos de autocuidado. A única resposta para os gritos de desespero da pessoa presa são o eco e o abandono.

Sobreviventes do sistema prisional sabem muito bem o que é conviver com o apocalipse. Destituídos de todos os seus direitos, em geral por serem pessoas pobres, pretas e/ou dissidentes de gênero, essas comunidades subalternizadas pelo estado têm criado corpografias subterrâneas de resistência para não enlouquecer, para insistir em viver quando já é difícil sobreviver.

Pego o conceito de corpografias subterrâneas de resistência emprestado da cientista política e atriz Dina Alves (2020), que também empresta o conceito de corpografia evocado por autoras como Paola Berenstein Jacques (2008), Fabiana Dultra Britto (2013), Gabrielle Vivian Bittelbrun (2018), para discutir esse fenômeno da construção de repertórios coreográficos e físicos produzidos em comunidades durante situações extremas de opressão e crise. Segundo Alves:

corpografia se relaciona com a interação política e transitória do corpo na cidade e seus impactos nas experiências urbanas [...] como um veículo de inscrição cartográfica corporal em que a experiência da violência estatal-estrutural geolocaliza o corpo como depositário do terror, ao mesmo tempo em que produz nas suas experiências um tipo de empoderamento, resistência e agenciamento na recusa à vitimização, visando não apenas a denúncia do terrorismo do Estado, e sim, fundamentalmente a produção de corpografias subterrâneas de resistências (Alves, 2020, p.13).

Quando você perde a condição de ser humano e, conseqüentemente, todos os seus direitos e garantias de dignidade mínima, precisa reinventar o mundo para poder continuar dentro dele. E é o olhar para essas formas criativas de invenção por parte de pessoas sobreviventes do cárcere institucional que interessa a essa pesquisa, pois é essa ótica que desvia nossas sinapses para entender pessoas presas e/ou sobreviventes do sistema prisional (ou qualquer outro grupo de pessoas vulnerabilizadas pela máquina colonial) para mais do que corpos passivos que são submetidos a condições precárias e de tortura intensa.

Estamos falando de corpos-documentos que carregam memória, história e resistência. Beatriz Nascimento (2018) e Alex Ratts (2016) abordam o conceito de corpo-documento afirmando que o corpo não é apenas uma entidade biológica, mas também um espaço onde se inscrevem as narrativas pessoais e coletivas. Ele é visto como um documento que registra e expressa as vivências dos indivíduos e dos grupos aos quais pertencem. Isso inclui a resistência, as tradições, e as práticas culturais que são transmitidas através das gerações.

Aproximando esse conceito da crítica e análise teatral, os pesquisadores Aza Njeri e Thiago Catarino evocam a teoria do corpo-documento como uma ferramenta de estranhamento da lógica ocidental em nossas escrituras de mundo. Segundo eles:



O objetivo esperado ao tratar da categoria corpo-documento é falar [...] a partir de localizações e agendas que partam de outro repertório, não ocidental. [...] visamos o tensionamento da dicotomia Eu x Outro a partir das circunscrições oriundas da presença/ausência dos corpos negros, com suas histórias, memórias e subjetividades. Afasta-se, portanto, do ideário europeu perpetuado na indústria cultural e nos polos educacionais homogeneizados em ações supremacistas para então se fomentar o compartilhamento das vivências próprias a realidades periféricas imbuídas de tradições negro-africanas (Njeri, 2024, p.228-229).

A condição de Maafa, faz com que esses corpos aprisionados tenham que utilizar da criatividade e da inventividade para colapsar as sinapses de um sistema arcaico pautado na lógica punitivista e na tortura socialmente legitimada, criando assim uma estética, ética e linguagem próprias que advêm da urgência da vida e de um estado de sobrevivência comunitária. Maafa é um termo suaíle que significa “grande tragédia” e é utilizado para descrever a história e os efeitos contínuos das atrocidades cometidas contra o povo africano, especialmente no contexto da escravidão transatlântica e do tráfico árabe de escravos. O termo foi popularizado na década de 1990 pela autora Marimba Ani (1994) e abrange não apenas a escravidão, mas também o imperialismo, o colonialismo e outras formas de opressão que persistem até os dias atuais. A Maafa reflete a destruição da humanidade africana e o envenenamento das relações entre povos, danificando as possibilidades de relações verdadeiramente humanas.

Não há outra forma de combater a performance de Maafa das oligarquias altamente estruturadas, com recursos estratificados pela escravidão e subserviência de povos em dissidência de raça/gênero/sexualidade/classe, que não seja a produção de arsenais inventivos, que sonham e materializam novas formas de (re)uso/consumo de materiais e ressignificam as relações de coletividade, na contramão do projeto hegemônico que nos é enfiado goela abaixo como único possível e normal.

A cultura e produção de narrativa são elementos fundamentais na tecitura dessas corpografias subterrâneas de resistência, tendo em vista o poder avassalador de sequestro do imaginário comum que é performado diariamente no cotidiano de nossa sociedade a partir das mídias de massa. Os veículos de comunicação hegemônicos gerenciam e propagam a dramaturgia de uma falsa guerra às drogas e aos “poucos terríveis”, como enuncia Ruth W. Gilmore (2024), que assombram a classe média e os fazem aplaudir e legitimar as prisões. Diariamente, somos bombardeados com notícias sensacionalistas que nos levam a temer o perigo que o crime sussurra pela fechadura de nossas portas. Programas de televisão estão continuamente cinematografando, de forma emblemática, cenas brutais de violência e pânico que aparecem em looping em todas as telas que acompanham nossa vida no mundo contemporâneo digitalizado.

Quantos filmes, livros, séries e programas de podcast eternizam crimes violentos no Brasil como o caso dos Nardoni ou da Suzane von Richthofen?

E são esses mesmos casos, desses poucos terríveis, que são utilizados pela mídia hegemônica para legitimar a tomada de (ainda mais) direitos de pessoas brutalmente massacradas pelo sistema



prisional, a exemplo da PEC 2.253/2022¹ que trata do fim das “saidinhas” temporárias para pessoas presas em regime semiaberto.

A escritora de ficção científica, ativista e abolicionista penal Walidah Imarisha, evoca as narrativas silenciadas que ecoam timidamente nas imensas filas que se formam em dias de visita nos presídios, para contextualizar a situação, dizendo:

Nos meus momentos mais dramáticos, imagino a mim e outras desafiando o sistema prisional como Cassandras, amaldiçoadas pelos deuses a prever o futuro e não ser ouvidas, enquanto nossas predições da destruição de Tróia pelos espartanos nos enlouquecem lentamente. Existem milhares de Cassandras nas filas de visita neste momento. Eu considero nossas visões de devastação tão terríveis quanto o destino de Tróia, no país com a taxa de encarceramento mais alta do mundo. As prisões são os cavalos de Tróia desta sociedade, profetizadas como o fim da “guerra às drogas”. Nós aceitamos isso e as consequências devastadoras que acompanham (Imarisha, 2023, p. 56).

A partir do enfrentamento popular e da herança da luta anti-escravocrata brasileira, organizada em quilombos por comunidades abolicionistas, surge uma corrente de pensamento crítico ao sistema punitivista e à lógica da punição, conhecida como abolicionismo penal. Essa vertente é o registro prático e teórico de corpografias subterrâneas de resistência que questiona a eficácia e a justiça do sistema carcerário, argumentando que a penalização e o encarceramento não resolvem as causas subjacentes do crime e frequentemente perpetuam a discriminação e a desigualdade social.

Segundo Liat Ben-Moshe (2018) o conceito de abolicionismo penal opera como uma forma de conhecimento e uma posição ética. A autora defende que esse conhecimento está enraizado no *maroonage* (comunidades de escravos fugitivos) e destaca a importância da produção desses saberes abolicionistas a partir de perspectivas interseccionais. Ela também propõe que podemos entender o abolicionismo como uma des-epistemologia que rejeita maneiras de conhecer atreladas à certeza, otimismo e certas noções de futuridade e temporalidade.

Este movimento critica a seletividade do sistema de justiça, que muitas vezes penaliza desproporcionalmente os grupos mais vulneráveis da sociedade, como pessoas pobres e negras. Além disso, aponta para as condições precárias das prisões e a falta de efetividade na ressocialização dos indivíduos. O abolicionismo penal busca, portanto, uma transformação radical na maneira como a sociedade lida com o crime e a justiça criminal.

1 A PEC 2.253/2022, aprovada pelo Congresso Nacional em março de 2024, restringiu o benefício da saída temporária, e implica vários danos à população prisional. Primeiramente, a medida pode agravar a superlotação dos presídios, já que menos detentos terão acesso a esse benefício, aumentando a pressão sobre o sistema prisional. Além disso, a restrição pode dificultar a reintegração social dos presos, pois a saída temporária é um importante instrumento para o desenvolvimento da autodisciplina e para a preparação do detento para o retorno ao convívio social. A falta desse benefício pode também aumentar a tensão e a violência dentro dos presídios, já que os detentos perderão um incentivo para manter o bom comportamento. Por fim, a medida pode resultar em maiores custos para o Estado, devido à necessidade de monitoramento eletrônico e outras medidas de controle.



Outra pauta recorrente no abolicionismo penal é a noção de que a escravidão e o sistema prisional compartilham uma continuidade histórica, onde o encarceramento em massa tem sido usado como uma ferramenta de controle social, especialmente sobre populações negras e marginalizadas (Santos *et al.*, 2022).

2 Carandiru e o Teatro contra a prisão

Angela Alonso (2012) nos lembra que o teatro foi uma corpografia subterrânea de resistência fundamental para a abolição da escravatura no Brasil. Grupos de teatro se apresentavam na porta das igrejas após as missas de domingo para levar o ideal abolicionista às massas e arrecadar fundo para comprar cartas de alforria para libertar pessoas escravizadas.

Embora não tenha tido tanta visibilidade quanto outros movimentos dentro da história das artes cênicas, esse legado do teatro abolicionista segue até os dias de hoje, configurando diferentes metodologias, poéticas e estratégias, que constroem um verdadeiro arsenal estético na luta contra o punitivismo e o encarceramento em massa.

Tais corpografias são realizadas em bando, de forma comunal e coletiva, pois adentrar uma guerra sozinho é suicídio, martírio ou apenas mais uma performance do salvadorismo branco cristão. O salvadorismo branco (Cammarota, 2011) é um termo crítico que descreve a atitude de pessoas brancas que se veem como libertadoras ou salvadoras de pessoas não brancas, muitas vezes em contextos de pobreza ou crise. Essa postura é criticada por perpetuar uma dinâmica de poder desigual, onde as pessoas não brancas são vistas como incapazes de resolver seus próprios problemas e dependentes da ajuda de brancos. O termo sugere que essa mentalidade é uma extensão do colonialismo e do racismo, ignorando a agência e a capacidade das comunidades não brancas.

O teatro nas prisões pode ser um território propício tanto para a produção de corpografias de resistência quanto para a propagação do salvadorismo branco, ou seja, é igualmente possível construir espaços de produção crítica e gestação coletiva de rebeldias populares, como também pode-se fomentar territórios para caridade cristã, culto a salvadores e produção de dependência intelectual, emocional e afetiva.

Para não romantizar o teatro dentro das instituições prisionais e nem universalizar as artes cênicas como algo necessariamente produtivo e potente no contexto abolicionista a anarcofeminista Maria Galindo discursa que:

As artes cênicas estão desempenhando papéis diferentes ao mesmo tempo. Há um papel disciplinador desempenhado pelas artes cênicas. É impressionante, por exemplo, como regime de administração neoliberal da cultura utiliza as artes cênicas para conter populações marginalizadas. [...] Você não pode fazer assembleia, mas você pode fazer oficina de teatro. Há uma domesticação. O teatro



parece ser um instrumento útil para domar os que estão abaixo. Mas o teatro que estes grupos produzem não interessa a ninguém. É um teatro, digamos, em geral de péssima qualidade, que serve a processo de domesticação (Gaulês *et al.*, 2024, p. 14).

Refletir sobre as possíveis ciladas do fazer teatral em contextos de extrema vulnerabilidade e opressão sistêmica é fundamental para organizar metodologias de trabalho libertárias. Daí a fundamental importância de articulações conjuntas, que não firmam pactos de produção de autonomias durante o percurso, de modo que todas as pessoas agentes possam ser capazes de fruir suas potências de forma comunal e independente.

E é sobre essas articulações organizadas em trabalhos com artes cênicas de diversas ordens junto à população carcerária no Brasil que pretendemos nos debruçar neste texto, com um maior destaque para as realizações dentro do Estado de São Paulo.

Segundo dados dos SENAPPEN (2023), das 644.305 pessoas apenadas em instituições prisionais do Brasil, 195.787 estão no Estado de São Paulo. Quase um terço dos presos brasileiros. Frequentemente considerado os “Estados Unidos” do sistema prisional brasileiro, São Paulo reflete muitos dos desafios enfrentados pelo sistema prisional nacional, como superlotação, violência e o domínio de facções criminosas. O estado também é um ponto de referência para estudos e análises sobre o sistema prisional, servindo como um exemplo das complexidades e dos problemas que caracterizam o sistema prisional em todo o país.

Além disso, o advento da construção da Penitenciária do Estado (hoje Penitenciária Feminina de Santana), na capital paulista, na região do Carandiru, abriu um cenário para um debate intenso acerca do sistema prisional brasileiro, onde importantes experiências na fricção entre teatro e prisão aconteceram. De acordo com relatório de tombamento do Complexo do Carandiru apresentado pela historiadora Sílvia Heskell (2005), a Penitenciária do Estado foi inaugurada em 1920 e projetada pelo arquiteto Ramos de Azevedo, o mesmo que realizou o projeto do Teatro Municipal de São Paulo. Projetada para ser uma penitenciária modelo, o complexo contava com pavilhões habitacionais, oficinas de trabalho, escola, cozinha, padaria, entre outras estruturas, e era cercado por uma muralha de aproximadamente 1.450 metros de extensão.

O projeto arquitetônico de Ramos de Azevedo para a penitenciária refletia uma visão tida como moderna e humanizada do sistema prisional para a época, com foco na recuperação dos detentos por meio do trabalho e da educação. A eficiência e a inovação desse sistema prisional chamaram a atenção internacional, atraindo intelectuais de todo o mundo interessados na política e cultura prisional. Entre os visitantes notáveis destacam-se nomes como o do antropólogo Claude Lévi-Strauss e o escritor Stefan Zweig. Dentre as muitas reflexões e iniciativas que figuravam nesse cenário, o teatro se fez presente a partir de um legado continuado por artistas da cena engajados na luta por mudança social. Legado este que se inicia na década de 1940, com o Teatro do Sentenciado de Abdias Nascimento.



O Teatro do Sentenciado foi um movimento artístico pioneiro criado dentro da Penitenciária do Estado que representou uma das primeiras experiências documentadas de teatro em prisões no Brasil, marcando um momento significativo na história do teatro brasileiro, especialmente no que diz respeito à inclusão das classes populares e à discussão de temas raciais. Os detentos criavam, ensaiavam e apresentavam suas próprias peças teatrais, o que constituía uma forma de resistência e afirmação de identidade dentro de um contexto de opressão e marginalização.

Denise Carrascosa (Carrascosa, 2023) reflete sobre a importância do trabalho de Abdias Nascimento e sua contribuição para a cultura afro-brasileira e afro-atlântica, destacando a experiência na Penitenciária do Carandiru e como ele usou a escrita para projetar sua condição de intelectual e sua resistência contra a opressão do Estado. As peças encenadas pelos Sentenciados e os registros de Abdias são verdadeiros testemunhos das condições de vida dos corpos racializados e marginalizados.

O trabalho dos sentenciados foi fundamental para a modernização do teatro brasileiro. A professora e pesquisadora Viviane Narvaes (2020) analisa as peças criadas pelo grupo para destacar a importância das vozes dos homens que participaram desse processo em contraposição ao apagamento da história do teatro das classes populares. As condições de produção teatral dos sentenciados, e as conexões dessa produção com a história das relações entre arte e prisão, nos ajudam a ter um entendimento mais amplo do papel do teatro como ferramenta de transformação social na época, embora Abdias “ainda não leia o grave problema de gênero [que habita as prisões até os dias de hoje], replicando estereótipos” (Carrascosa, 2023, p. 17), o que não o diminui enquanto um relator e combatente fundamental das estruturas do genocídio estatal.

Com a ampliação do Complexo do Carandiru e a construção da Penitenciária Feminina da Capital, do Centro de Observação Criminológica e da Casa de Detenção de São Paulo, que ampliavam o território prisional inaugurado pela Penitenciária do Estado, outras iniciativas tiveram destaque sobre o papel do teatro no contexto prisional daquela região, que influenciaram fortemente a linguagem do teatro nas prisões brasileiras.

Em uma pesquisa pioneira para a época, o ator e pesquisador Vicente Concílio (2008) organiza as iniciativas de teatro realizadas nessas instalações prisionais durante esse período. Cito primeiro a iniciativa realizada por Frei Betto (Freire; Betto, 2000), que foi preso no período da ditadura militar no Brasil, entre 1969 e 1973, e durante seu tempo nas penitenciárias do Estado de São Paulo, incluindo o Carandiru, desenvolveu atividades culturais e educativas com outros detentos. Enquanto estava encarcerado, ajudou a organizar círculos bíblicos, grupos de teatro e oficinas de pintura, além de cursos educativos. Essas atividades eram parte de um esforço maior para proporcionar aos presos uma forma de expressão e desenvolvimento pessoal, mesmo em um ambiente tão restritivo quanto o sistema prisional, muito inspirado pela filosofia libertária da teologia da libertação.



Em 1978, a atriz Maria Rita Freire Costa coordenou o projeto “A Arte como Processo de Recriação em Presídios”, que foi responsável pela criação de cinco espetáculos teatrais com detentas da Penitenciária Feminina da Capital. O trabalho de Maria Rita Freire Costa é reconhecido por atribuir à arte teatral uma relevância social e artística, defendendo sua presença em prisões como um instrumento capaz de proporcionar uma experiência estética que promove a tomada de consciência oriunda da convivência grupal e do desafio de criação de um espetáculo. As práticas teatrais coordenadas por ela possuíam o anseio de trazer para a sociedade, com a mediação de um espetáculo teatral, temas importantes do universo carcerário, buscando alternativas para vidas impactadas pelo sistema prisional.

Segundo Maria Rita:

Esse trabalho é um risco. Se a gente não sofresse riscos, a gente estaria repetindo sempre as mesmas coisas velhas, gastas e obsoletas, que não resolvem nada e não mudam nada. Na mudança está implícito o risco (PRISÃO MULHER, 1986).

Este projeto foi interrompido em 1983, após ser acusado de facilitar a fuga de duas integrantes durante o transporte para uma apresentação externa ao presídio.

Maria Rita Freire Costa e Elias Andreato também desenvolveram projetos de inserção do teatro em penitenciárias em Recife, que resultaram em espetáculos lotados e abertos ao público, ficando em cartaz por mais tempo que o previsto. Esse trabalho é um exemplo da vitalidade das práticas cênicas construídas no interior de instituições punitivas, em um momento delicado da política nacional, marcado pela censura e pela luta pelos direitos humanos.

A experiência foi interrompida pela fuga de três presas antes de uma apresentação no Centro Cultural São Paulo. No período em que esteve ativo, realizaram-se cinco espetáculos: Criação coletiva (1978), Favor não jogar amendoim (1979), Cela Forte mulher (1980), Fala só de Malandragem (1982) e Nós de valor... nós de fato (1983) (Nosé, 2021, p. 172).

Por fim, a atriz Ruth Escobar (1982) também figurou na cena do teatro em contexto prisional durante esse período. Como parte de seu compromisso com a democratização da arte e a reforma social, o trabalho de Ruth Escobar nas penitenciárias envolvia a realização de aulas de teatro para os detentos, proporcionando-lhes uma forma de expressão artística e um meio de reflexão sobre suas próprias vidas e experiências. Essas atividades eram entendidas, à época, como uma forma de reeducação e um passo em direção à reintegração social dos presos.

Durante as aulas, Ruth estimulava os detentos a criarem suas próprias dramaturgias e encená-las a partir do compartilhamento comunitário de suas experiências e trajetórias de vida. Com isso, um senso crítico despertou a população prisional que começou a se inflamar depois de tomar consciência de sua situação de subalternizados a partir de raça e classe.

Em 1981, Escobar chegou a ser processada pelo Estado, acusada de ser responsável pela rebelião que aconteceu no dia 25 de dezembro de 1980, na Penitenciária do Estado (imagem 1).



Isso porque, além da influência política que a atriz possuía na época, seu trabalho fez com que ela se tornasse uma ouvidora popular das denúncias de maus tratos e absurdos que aconteciam dentro do presídio, compartilhadas a ela por cartas entregues por detentos e funcionários do local.

Imagem 1 - Matéria do Jornal da Tarde de 21/01/1981



Fonte: ESCOBAR, 1982, p. 180.

Essas iniciativas possuem alguns elementos em comum que nos ajudam a compreender esse segundo momento histórico dos processos de formação em artes cênicas realizados no Complexo do Carandiru, com pessoas vítimas do sistema prisional.

O caráter político e subversivo presente nos espetáculos apresentados nessas três iniciativas mostram uma tomada de consciência e uma movimentação coletiva/comunitária que passam a se configurar como perigosas ao *status quo*. Se o Teatro do Sentenciado de Abdias Nascimento passou despercebido pelo sistema, as sementes de seu trabalho se tornaram perigosas para o mau governo. Além disso, durante o período ditatorial após 1964, o teatro brasileiro passou por um processo de reinvenção para lidar com a censura, criando sistemas inteligentes para tratar de assuntos políticos com as massas, usando alegorias, símbolos e metáforas. Ao contrário, o sistema prisional não passava por essa vigilância naquele momento, e a possibilidade de um debate mais aberto e franco sobre a situação das opressões que assolavam o país garantiam outro caráter na formação de comunidades de sentido no sistema prisional. O teatro era um território para se unir pessoas. Não apenas fisicamente, mas a partir do ponto de vista político e ideológico.

A incapacidade da censura e do regime da época em compreenderem o perigo que o teatro anunciava do lado de dentro das muralhas serviu como pretexto para que essas iniciativas pudessem alcançar voos interessantes no sentido estético e político. Se, por um lado, as experiências com o Teatro estavam se desenvolvendo em termos de linguagem dentro da prisão, por outro, as pessoas presas podiam sair por alguns dias de sua reclusão para poder apresentar seus trabalhos artísticos em salas como o Teatro Oficina ou o Centro Cultural de São Paulo, em projetos como os realizados pela Ruth e pela Maria Rita.



Essas saídas, além de garantir um respiro do ambiente carcerário do complexo do Carandiru, que já não sustentava mais a ideia de redenção pelo trabalho nem a de penitenciária modelo, possibilitavam visibilidade para esses corpos reprimidos pelo estado, que podiam tomar espaços de fala com escuta atenta para o que tinham a dizer (algo muito raro nas condições de pessoas destituídas de seus direitos humanos básicos).

Era evidente que essas rachaduras que o fazer teatral causavam nos muros físicos e simbólicos da prisão, permitiriam que a luz entrasse. Essa luz que garantia que cada pessoa presa pudesse se olhar, uns nos olhos dos outros, e se reconhecer em suas diferenças. É assim que se formam comunidades.

Apesar disso, o pensamento abolicionista penal e o objetivo político de dar fim às prisões não era algo presente nas criações e processos ali presentes. Seja pela ausência do debate – que ainda é escasso e carece de maior difusão – ou pelo desejo dos atores em poder ver seu ofício pulsar mesmo em espaços onde nada parece brotar, a disputa pelo fim das prisões não ocupava espaço nas cenas daquele momento histórico.

“No final, todo mundo queria apenas fazer teatro, ser ator ou atriz”, me disse o Vicente Concílio certa vez, enquanto conversávamos sobre suas experiências como ator durante seu período de estágio no projeto que Jorge Spínola realizava no Carandiru.

Mas esse é um caminho que tem consequências e elas se deram pelas rachaduras, pelas quinas, pelos pontos cegos. Ou pelo menos até o momento em que essas rachaduras começaram a fazer os muros tremerem, seja pelas reivindicações mais pertencidas da população prisional, seja pelas rebeliões que tanto amedrontam os poderosos que não nos querem ver juntos lutando por dignidade.

A ausência da discussão acerca daquilo que Angela Davis (2018) chama de “complexo industrial prisional”, ou seja, do entendimento das prisões como uma rede de relações que envolve corporações, governo, comunidades correcionais e mídia, que se beneficia do encarceramento em massa e que, portanto, precisa ser desinstitucionalizada, também propiciou momentos desagradáveis nos encontros entre teatro e prisão no Carandiru.

No final da década de 1990, o Teatro da Vertigem estava em processo de criação do espetáculo Apocalipse 1:11, que fazia alusão ao Massacre do Carandiru e suas 111 vítimas (e outras tantas subnotificadas), exterminadas em uma chacina policial em 02 de outubro de 1992. Para a realização do processo, o coletivo realizou uma série de visitas e ensaios na antiga Casa de Detenção de São Paulo, palco do referido genocídio. Entre os atores participantes, o grupo trabalhou com os artistas Kric Cruz e Flaviano Souza (Mc F.W.), detentos da instituição à época e cofundadores do Grupo de Rap Comunidade Carcerária, com o qual tive o privilégio de trabalhar entre os anos de 2021 e 2023 (imagens 2 e 3).



Imagem 2 - Kric Cruz e o Teatro da Vertigem na Casa de Detenção de São Paulo.



Fonte: Diário do MC F.W

Imagem 3 - MC F.W. com o Teatro da Vertigem na Casa de Detenção.



Fonte: Diário do MC F.W.

Kric e F.W. contavam-me sobre a dedicação que tinham durante o processo de criação junto ao coletivo teatral. Falavam dos sonhos e da ânsia em poder apresentar suas histórias vividas do lado de dentro dos muros da prisão em uma sala de teatro profissional ao lado de atores renomados.

As ações de cultura da Casa de Detenção naquela época se concentravam no pavilhão 8, que era um setor para reincidentes e pessoas com penas mais longas a cumprir. Segundo os artistas, o teatro, assim como o rap e o samba constituíam nas principais manifestações culturais do presídio e eram uma das poucas alternativas de escape para o repetitivo e torturante contexto dos dias de preso.



Mas o sonho acabou poucas semanas antes da estreia do espetáculo. Segundo Kric, o diretor do coletivo o chamou para uma conversa, dizendo que o juiz de execução havia recebido uma denúncia de que os presos que iriam se apresentar tentariam uma fuga durante a realização do espetáculo e, por isso mesmo, a autorização da saída dos presos para a apresentação estava cancelada. Ele me conta que ouviu que o espetáculo daria sequência na temporada e que as pessoas da Casa de Detenção seriam substituídas por atores. Kric também ficou incumbido de levar a notícia para os demais presos e teve que conter uma tentativa de rebelião dado o descontentamento da população carcerária com a frustração do ato.

No mesmo período, a atriz Sophia Bisilliat desenvolvia o projeto Talentos Aprisionados, que oferecia aulas de teatro para detentos no Carandiru.

Sophia Bisilliat e Inês Castro iniciaram seu trabalho no Carandiru por meio da Funap/SP com o projeto Teatro em Presídios, tendo realizado diversos espetáculos teatrais com os presos. Posteriormente, com o encerramento do projeto, Sophia seguiu como voluntária no Carandiru até sua implosão em 2002. Com o projeto Talentos Aprisionados, a atriz fomentou diversas atividades culturais no presídio, tendo ainda auxiliado o grupo de rap 509-E a gravar seu primeiro álbum. O projeto também possibilitou que Luis Alberto Mendes publicasse o livro *Memórias de um sobrevivente enquanto estava preso no Carandiru* (Nosé, 2021, p. 173).

As atividades desenvolvidas durante o projeto culminaram na publicação do livro *Aqui Dentro - páginas de uma memória: Carandiru*, que é organizado pela mãe de Sophia, a fotógrafa Maureen Bisilliat (2003) e que também se desdobrou na criação do Espaço Memória Carandiru.

Criado em 2007, por meio do decreto 52.112, pelo então governador do Estado de São Paulo, José Serra, o espaço é um local dedicado a preservar a história do antigo Complexo Penitenciário Carandiru. Conta com uma exposição permanente chamada “Sobre Vivências – Os Últimos Anos do Carandiru”, que inclui objetos doados do acervo pessoal de Maureen e Sophia para o Centro Paula Souza (instituição que atualmente gere o espaço), como portas com pintura artística, quadros, utensílios de cozinha, máquina de tatuagem, artigos religiosos e camisas de futebol.

O espaço e a referida exposição têm sido alvo de disputa de movimentos de luta social organizados, por pessoas sobreviventes do sistema prisional, devido ao apagamento histórico que o espaço promove com o acervo ao minimizar os fatos decorrentes durante o Massacre do Carandiru. A exemplo das reclamações, a exposição possui um mural com a cronologia dos eventos (imagem 4) que marcam a história do complexo penitenciário onde o ano de 1992 não aparece, registrando um completo apagamento do maior genocídio prisional do Brasil.



Imagem 4 - Cronologia impressa em gesso na exposição permanente do Espaço Memória Carandiru.

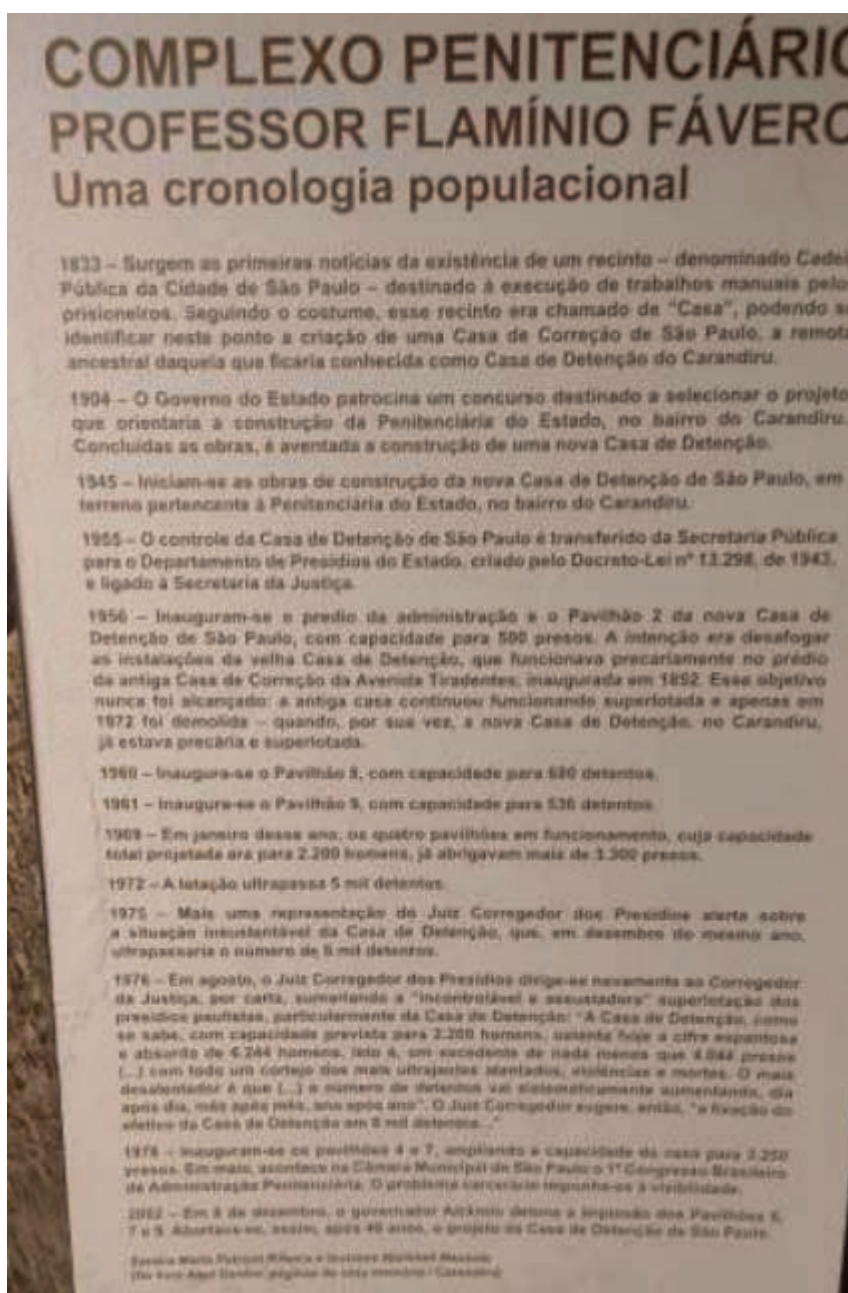


Foto: Acervo pessoal.

Episódios como esses nos fazem pensar na responsabilidade que nós artistas e educadores da linguagem teatral temos quando adentramos espaços de privação de liberdade e na urgência em acompanhar o debate abolicionista/antiprisional para desempenhar um papel

politicamente coerente com teatro nas prisões.

E diante desse contexto fica a pergunta: Quão revolucionárias podem ser nossas práticas com artes cênicas em espaços de privação de liberdade e quais os perigos que habitam nessa intersecção entre arte e vida? E essa questão me recorda um episódio narrado por Augusto Boal em suas jornadas com seu Teatro do Oprimido:



Tínhamos feito um show, só para camponeses, que terminava com atores cantando frenéticas saudações revolucionárias, braço esquerdo levantado, punho cerrado. “A terra pertence a quem batalha! Temos que dar nosso sangue para retomá-la dos latifundiários!” Coisas que todo mundo pensava e achávamos conveniente repetir. Arte da época.

Foi quando o camponês Virgílio, chorando entusiasmado com nossa mensagem, me pediu que, com o elenco e os fuzis, fossemos com seus companheiros lutar contra os jagunços de um coronel, invasor de terras. Quando respondemos que os fuzis eram falsos, cenográficos, não davam tiros, e só nós, artistas, éramos verdadeiros, Virgílio não hesitou e disse que, se éramos de fato verdadeiros não nos preocupássemos: eles tinham fuzis para todos. Fossemos apenas lutar ao seu lado. Quando lhe dissemos que éramos verdadeiros artistas e não verdadeiros camponeses, Virgílio ponderou que, quando nós, verdadeiros artistas, falávamos em dar nosso sangue, na verdade estávamos falando de dar o sangue deles, camponeses, e não do nosso, artistas, já que voltaríamos confortáveis pras nossas casas.

Esse episódio me fez compreender a falsidade na forma mensageira de teatro político, me fez entender que não temos o direito de incitar seja quem for a fazer aquilo que não estamos preparados para fazer (Boal, 2014, p. 36).

3 Conversas com Jorge Spínola

E se o abolicionismo não for algo sobre destruir, nem algo devastador, nem um evento para bolas de demolição? E se a abolição for algo que brota dos lugares molhados dos nossos olhos, dos lugares quebrados da nossa pele[...] E se a abolição for algo que cresce? (Gumbs *apud* Kuo, 2020).

Acho importante ressaltar que a epistemologia que configura a palavra crime está sob o guarda-chuva teórico que configura o pensamento colonial punitivista e que, justamente por isso, é importante a desnormatização do uso desse termo. Pense comigo, o estado chama de crime todo e qualquer dano ao patrimônio ou a tranquilidade do projeto urbano da branquitude cisgênera heterossexista e elitista. Mas, na contramão, delitos cometidos contra a humanidade na forma da gentrificação de espaços, depredação exploratória da natureza ou enriquecimento a partir de juro sobre a pobreza instaurada são chamados de lucro. Se o executor do ato for uma pessoa muito privilegiada na régua ocidental podemos chamar o ato de “acidente”.

E o acidente que culmina com o fim do sonho do modelo prisional acontece no dia 02 de outubro de 1992 e leva ao extermínio de, pelo menos, 111 pessoas presas na antiga Casa de Detenção. Esse episódio ficou conhecido na história do Brasil como Massacre do Carandiru. É nesse período que o educador e diretor teatral Jorge Spínola inicia seus trabalhos no C.O.C – Centro de Observação Criminológica, com uma formação continuada em teatro para pessoas presas que reverberaria na formação do Grupo Panóptico de Teatro.

Ao ingressar como professor no sistema prisional, vindo do interior da Bahia, Jorge Spínola (2022) sentiu como se estivesse pisando na Lua, um território completamente desconhecido para ele. Levando a sério seu papel de educador, ele logo percebeu que a educação nas prisões era apenas



uma fachada. Em busca de mudança, decidiu introduzir o teatro como ferramenta educacional, levando espetáculos para dentro das penitenciárias.

Jorge conta que, ao mirar por dentro das imensas muralhas que rodeavam a Casa de Detenção, percebeu que aquele lugar funcionava como uma cidade inteira, com suas diversas salas, tribos, línguas e atividades. Isso revelou a ele a magnitude da população carcerária, composta majoritariamente por homens pobres e negros, muitos dos quais se assemelhavam a ele próprio, enquanto homem nordestino. A epifania veio quando, em meio a essa estrutura opressiva, Spínola notou uma samambaia crescendo vigorosamente, um símbolo de vida e esperança em um ambiente tão desolador. “Aqui há vida!” (Spínola, 2022).

Esse momento foi crucial para sua conexão com a humanidade dos presos e lembra bastante a frase icônica do abolicionismo penal Louk Hulsman, que nos recorda:

Se afastar do meu jardim os obstáculos que impedem o sol e a água de fertilizar a terra, logo surgirão plantas de cuja existência eu sequer suspeitava. Da mesma forma, o desaparecimento do sistema punitivo estatal abrirá, num convívio mais sadio e dinâmico, os caminhos de uma nova justiça (Hulsman, 1993, p. 25).

A partir dessa revelação, Spínola perdeu o medo e ganhou uma nova perspectiva sobre seu trabalho, reconhecendo que as prisões, em sua essência, cumprem o papel de desumanizar e estigmatizar, ao invés de reabilitar.

Antes de sua passagem pelo Complexo do Carandiru, Jorge lembra de sua passagem pelo presídio Adriano Marrey, na região de Guarulhos (SP), próxima à Rodovia Dutra, onde ele teve um encontro marcante com um grupo de presos que trabalhavam na biblioteca da escola. Este grupo, provocativo e inteligente, desafiava as noções convencionais de educação e crime. Um dos presos, conhecido como Carlinhos Queimado, já falecido, entregou ao diretor um livro de Ariano Suassuna, o *Auto da Compadecida*:

- Se o senhor for por esse viés aqui tudo vai acontecer.
- Que legal esse livro do Suassuna - respondeu Jorge – Mas esse livro é seu?
- Não, é da biblioteca, mas pode ficar com o senhor
- Mas eu vou ter que sair com o livro furtado?
- Flores e livros a gente pode roubar. Adianta a vida!
(UMA EXPERIÊNCIA, 2022).

No COC, Spínola foi proibido pela direção de tratar de assuntos políticos em suas montagens com os presos da unidade. A experiência anterior com Ruth Escobar na Penitenciária do Estado havia deixado a administração cautelosa em relação a propostas assim. E é inspirado pelo livro furtado de Carlinhos Queimado que Jorge propõe a primeira montagem de seu trabalho como diretor teatral: o texto de Suassuna, em substituição a sua proposta original que era montar um texto de Sartre. Importante lembrar que dados os ocorridos anteriores no Carandiru, a liberdade



para se trabalhar com criação dramaturgica ou adaptações de autoria coletiva estava cerceada pelos diretores do presídio. Era necessária a apresentação do texto na íntegra para aprovação do projeto a ser realizado com a massa carcerária, como acontece ainda nos dias de hoje.

Essa escolha marcou o início de sua jornada no teatro prisional, que logo ganhou impulso e reconhecimento. Em 1999, durante a produção de “A Pena e a Lei”, também de Suassuna, Spínola e sua equipe conseguiram um feito notável ao introduzir atores e atrizes de fora da prisão para atuar junto com o elenco, algo inédito para a época, ainda mais considerando o contexto prisional masculino. Esse movimento levou à montagem do terceiro espetáculo do projeto, “O Rei da Vela”, de Oswald de Andrade em 2001, expandindo as atividades teatrais para além das prisões, alcançando teatros e universidades, assim como acontecia com os projetos de Ruth e Rita.

Após o fechamento do COC, Spínola continuou seu legado como diretor teatral dentro das prisões, na Penitenciária Feminina da Capital do Estado de São Paulo com a peça “Mulheres de Papel”. Pouco tempo depois, com o apoio da lei de Fomento ao Teatro da Secretaria Municipal de Cultura da Cidade de São Paulo, Spínola criou o Núcleo Panóptico, um marco importante, que viabilizava a colaboração entre sobreviventes do sistema carcerário, presos em regime semiaberto e atores convidados, uma prática inovadora para a época.

A experiência do Núcleo, agora do lado de fora dos presídios, foi marcada pelo confronto com o estigma social que acompanha pessoas sobreviventes do cárcere. Ele descreve esse estigma como tão prejudicial quanto a própria prisão, uma vez que reflete a crueldade e a desumanização presentes no modelo social vigente. Dentro das prisões, apesar das condições adversas, havia uma certa proteção contra o julgamento da sociedade.

Independente das dificuldades, o Panóptico fez história ao se tornar o primeiro grupo de teatro formado por pessoas sobreviventes do sistema carcerário a serem contempladas em um projeto pela Lei de Fomento ao Teatro, um dos maiores editais de apoio à produção teatral do Brasil.

Isso significava muito, pois o trabalho dentro das penitenciárias nesse período exigia uma negociação que coloca, até hoje, qualquer artista/educador de teatro em uma posição muito delicada: a de estar ali e compartilhar da presença e afetos com pessoas presas que têm isso negado a todo o momento, ao mesmo tempo em que é preciso “ser prisão” para garantir a permanência dentro de um espaço cujas regras absurdas precisam ser absorvidas. Jogar contra o sistema fingindo fazer parte dele e, por vezes, performando ecos de sua voz autoritária.

Ao garantir um trabalho realizado do lado de fora das muralhas, o Panóptico inaugurou uma frente de trabalho no território que se volta para pessoas sobreviventes da prisão. Essa é uma grande questão dentro do abolicionismo penal, quando sabemos o quanto é difícil construir espaços de cuidado que impeçam a reinserção de membros de nossas comunidades no sistema, depois de livres. O que configura um novo elemento para o arsenal estético de corpografias subterrâneas de resistência do teatro nas prisões.



O Panóptico encerrou suas atividades, muito também porque as pessoas do elenco que já estavam em liberdade não queriam mais ser vinculadas à ideia de ex-presidiários. A falta de redes de apoio e de um movimento abolicionista cuidadoso evitou que esse projeto seguisse adiante, o que não diminui em nada a sua importância para o legado do teatro, do ativismo e da luta antiprisional.

Atualmente, grupos como a CiA dXs TeRrOrIsTaS e o Projeto Mulheres Possíveis (ambos de São Paulo) desenvolvem trabalhos no território, direta ou indiretamente influenciados pelo legado que os antecederam. Enquanto a CiA dXs TeRrOrIsTaS buscam construir relações com pessoas LGBTQIA+ sobreviventes do sistema prisional a partir de criações feitas do lado de fora, as Mulheres Possíveis desenvolvem um trabalho de formação e produção em múltiplas linguagens na Penitenciária Feminina de Santana, antiga Penitenciária do Estado de São Paulo, onde Abdias começou tudo isso. Ambos os coletivos carregam consigo a lição de seus antecessores e trabalham ao lado de movimentos sociais em luta pela abolição das prisões, estabelecendo um diálogo de rompimento com a lógica do teatro como lugar de humanização das prisões, e estabelecendo-o como território de organização e ensaio para as revoluções que colocarão abaixo os muros que nos separam.

As corpografias que se organizam aqui foram frutos de escambos de luta realizados ao longo de anos de trabalho em rede ancestral, que existe antes de qualquer um de nós ter existido, e segue em fluxo de vida. Por isso mesmo, muito do que se compartilha são frutos da oralidade, da experiência prática com processos criativos em contextos de guerra/apartheid, não sendo encontrado em livros. Compartilhar essas tecnologias - a partir de escambos filosóficos para não morrer - é um movimento prático-reflexivo profundo, que não tem a ver com os modos de produção de conhecimento convencionais e datados do academicismo europeu, que se pretende como espaço de consumo e retenção de saberes como instrumento de manutenção de poder. O que se propõe nesse escambo é a possibilidade de refletir e difundir nossas ações, a fim de possibilitar que ampliem seus fluxos e possam ser reinventadas de acordo com as demandas de cada povo em luta, possibilitando uma pluralidade de ações que possa, dessa maneira, colapsar um sistema sólido e estruturado, produzido para moer a carne de corpos dissidentes para alimentar a gula dos poderosos.



Referências

- ALONSO, Angela. A teatralização da política: a propaganda abolicionista, *Revista Tempo Social*, São Paulo, n. 24, v. 2, 2012.
- ALVES, Dina. *Corpografias raciais: uma etnografia das captividades femininas negras em São Paulo*. São Paulo: PUC-SP, 2020.
- ANI, Marimba. *Yurugu: An African-Centered Critique of European Cultural Thought and Behavior*. Trenton: África World Press, 1994.
- BEN-MOSHE, Liat. Dis-epistemologies of Abolition. *Critical Criminology*, v. 26, n. 3, 3 set. 2018. Tradução de Letícia Madeira e Amós Caldeira. Disponível em <https://traducoesabolicionistas.com/2021/09/29/des-epistemologias-da-abolicao/>. Acesso em: 26 ago. 2024.
- BISILLIAT, Maureen. *Aqui dentro - páginas de uma memória: Carandiru*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2003.
- BITTELBRUN, Gabrielle. *Cores e contornos: Gênero e raça em revistas femininas do século 21*. Florianópolis: Editora Insular, 2018.
- BOAL, Augusto. *Hamlet e o filho do Padeiro*. São Paulo: Cosac & Naif, 2014.
- BRITTO, Fabiana Dultra. A ideia de corpografia urbana como pista de análise. *Redobra*, Salvador, EDUFBA, n° 12, ano 4, 2013.
- CAMMAROTA, Julio. Blindsided by the Avatar: White Saviors and Allies Out of Hollywood and in Education. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, London, v. 33, 2011.
- CONCÍLIO, Vicente. *Teatro e Prisão: dilemas da liberdade artística*. São Paulo: Hucitec, 2008.
- DAVIS, Angela. *Estarão as prisões obsoletas?* Tradução de Marina Vargas. 1. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2018.
- ESCOBAR, Ruth. *Dossiê de uma Rebelião*. Rio de Janeiro: Global Editora, 1982.
- FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. *Essa Escola Chamada Vida – Depoimentos ao Repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- GAULÊS, Murilo Moraes; NEDER, Maria Galindo; GARCIA, Lia; VALENCIA, Sayak. O dentro, o fora e o vão no meio: epistemologias libertárias e práticas cênicas abolicionistas. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 50, p. 1–23, 2024. DOI: 10.5965/1414573101502024e0109. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/25139>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- GILMORE, Ruth Wilson. *Califórnia Gulag*. São Paulo: Igrá Kniga, 2024.
- HESKEL, Silvia. Histórico da Penitenciária do Estado. Disponível no processo 1997.125758-8-130 do CONPESP, 2005.
- HULSMAN, Louk. *Penas Perdidas: o Sistema Penal em questão*. Niterói: Editora Luam, 1993.
- IMARISHA, Walidah. *Anjos de Cara Suja: três histórias de crime, prisão e redenção*. São Paulo: La Lettre, 2023.
- JACQUES, Paola Berenstein. Corpografias Urbanas. *Revista Arquitextos*, São Paulo, 2008.



KUO, Rachel. The Creative Work of Care: A Portfolio of Abolitionist Imagination. *The Margins*, New York, 2020. Disponível em: <https://aaww.org/the-creative-work-of-care-a-portfolio-of-abolitionist-imagination/>. Acesso em: 26 ago. 2024.

NARVAES, Viviane Becker. *O Teatro do Sentenciado de Abdias Nascimento: classe raça e a modernização do teatro brasileiro*. 2020. Tese de Doutorado (Teoria e Prática do Teatro) - Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. *Submundo: cadernos de um sentenciado*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2023.

NASCIMENTO, Beatriz. *Quilombola e intelectual*. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

NJERI, Aza. Corpo-documento e o estado de Maafa na dramaturgia buraquinhos de Jhonny Salaberg. *Caderno Seminal*, [S. l.], n. 47, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/seminal.2024.78087> Acesso em: 26 ago. 2024.

NOSÉ, José Flavio Cardoso. *O teatro amador a partir de dois p(s): putas e presos*. 2021. Tese de Doutorado (Artes da Cena) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

PRISÃO MULHER. Direção de Denoy de Oliveira. São Paulo: [s. n.], 1986. VHS.

SANTOS, Paulo Roberto Felix dos; SANTOS, Laryssa Gabriella Gonçalves dos; SANTOS, Fabiane Ferreira Nascimento; MENEZES, Maria Tailaine dos Santos. Encarceramento em massa e racismo: a realidade do sistema prisional sergipano. *Revista Katálysis*, Florianópolis, n. 25, 2022. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e84659> Acesso em: 26 ago. 2024.

SENAPPEN, Secretaria Nacional de Políticas Penais. Relatório de Informações Penais - RELIPEN - 1º semestre 2023. Brasília. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/senappen-lanca-levantamento-de-informacoes-penitenciarias-referentes-ao-primeiro-semester-de-2023/relipen>. Acesso em: 26 ago. 2024.

UMA EXPERIÊNCIA do Teatro como Alternativa ao Punitivismo com Jorge Spínola. [S. l.]: @ciadxterroristas1403, 2022. 1 vídeo (121'). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Oi_uYj_1mIY&t=3912s. Acesso em: 26 ago. 2024



Biografia acadêmica

Murilo Moraes Gaulês - Universidade de São Paulo (USP)

Doutorando em corporeidades, memórias e representações cênicas contemporânea no Programa de pós-graduação em artes cênicas da escola de comunicação e artes (PPGAC) da Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.

E-mail: cenicas.murilogaulês@gmail.com

Maria Helena Franco de Araujo Bastos - Universidade de São Paulo (USP)

Professora do Programa de pós-graduação em artes cênicas da escola de comunicação e artes (PPGAC) da Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.

E-mail: helenabastos@usp.br

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

Murilo Moraes Gaulês e Maria Helena Franco de Araujo Bastos

Contribuição de autoria (CRediT)

Murilo Moraes Gaulês: curadoria de dados, conceituação e escrita do rascunho original

Maria Helena Franco de Araujo Bastos: supervisão

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-Cega

Editores responsáveis

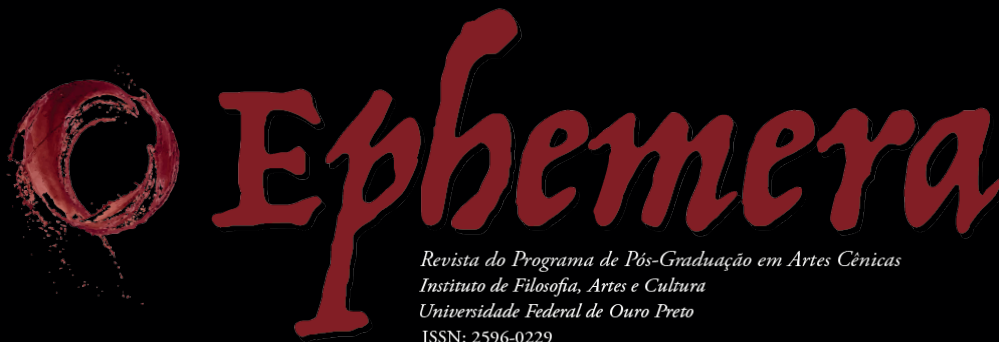
Marcelo Rocco

André Magela

Histórico de avaliação

Data de submissão: 15 abr. 2024

Data de aprovação: 23 ago. 2024



Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Instituto de Filosofia, Artes e Cultura
Universidade Federal de Ouro Preto
ISSN: 2596-0229

**FAR BEYOND CARANDIRU:
indisciplinary processes in theater, prison and abolition**

MUITO ALÉM DO CARANDIRU:
processos indisciplinados em teatro, prisão e abolição

Murilo Moraes Gaulês

 <https://orcid.org/0000-0002-7704-5229>

Maria Helena Franco de Araujo Bastos

 <https://orcid.org/0000-0002-4025-1168>

 doi.org/10.70446/ephemera.v7i13.7660

**Far beyond Carandiru:
interdisciplinary processes in theater, imprisonment, and abolition**

Abstract: This text presents a historical and conceptual approach to the experiments in the field of performing arts pedagogy carried out in the Carandiru Complex starting in 1940. Drawing parallels with the philosophy of penal abolitionism, the text aims to update some reflections on theater, imprisonment, and abolitionism.

Keywords: Carandiru; theater; penal abolitionism.

**Muito além do Carandiru:
processos indisciplinares em teatro, prisão e abolição**

Resumo: o presente texto faz uma abordagem histórica e conceitual acerca das experimentações no campo da pedagogia das artes cênicas realizadas no Complexo do Carandiru, a partir de 1940. Traçando paralelos com a filosofia do abolicionismo penal, o texto tenta atualizar algumas reflexões sobre teatro, prisão e abolicionismo.

Palavras-chave: Carandiru; teatro; abolicionismo penal.



1. Subterranean corpographies of resistance: the Maafa of prisons and penal abolitionism

“E arte aqui sempre é de primeira
No samba, no rap sei que é normal
vários manos na cadeia pagam pau
O Carandiru é escola de bandido
Mas de repente tem a falta de incentivo”
(Excerpt from the song Oitavo Pavilhão, Comunidade Carcerária)

We are living in times of chaos... Times of death... Of fear... Dreadful times... Witnesses to the End of the World, we experience constant disarrangements that completely divert our perspectives. While science fiction films imagined the apocalypse through hordes of zombies, meteors, or alien domination, reality disappointed us by showing that a very strong flu could bring the end of the world. We discovered that we could die from a sneeze...

This was how the global population experienced 2020, during the global health crisis of COVID-19, which forced a large portion of humanity to endure social isolation. People locked in their homes, panicked over their food supplies and hand sanitizer, or at least those families who could afford to do so, as many were left to fend for themselves, forced to ignore isolation just to eat. The sense of hysteria was constant. Fiction and reality blurred into such a surreal dimension that even today, at times, we no longer feel capable of discerning what is sensationalism and what is a matter of public health.

An agony that grips our bodies, making us lose all sense of what is or is not real. This horror of feeling like background actors in our own stories, in a violent and chaotic horror movie forgotten on some Netflix category. When our lives feels unreal, as if everything is a science fiction script in which writers seem to revel in throwing in plot twists that completely bury any hope we might expect for our story having a happy ending. Fascism out in the open, fake news, viral plagues crossing continents.

This metaphor of social isolation during the pandemic is often used by our social movements in the fight against prisons to remind people who have never been incarcerated of the many catastrophes that afflict survivors of the prison system. Even today, we live with many of aftereffects of social isolation, affecting our families, the way we relate to the outside world, and our physical, emotional, and mental health. We engage in this exercise as a community to call on the social imagination to think, empathetically and responsibly, on whether we can still call justice what we do with prisons.

Only those who have been to a prison know what it is like to experience this internalized, daily horror devouring both one's mind and soul in a daily basis. The difference is that there are no sympathetic news on TV, no institutional instructions for harm reduction or self-care protocols. The only answer to the desperate cries of imprisoned people is the echo and abandonment.



Imprisonment survivors know all too well what it is like to live through an apocalypse. Stripped of all their rights, usually for being poor, Black, and/or gender nonconforming, such marginalized communities by the state, have created subterranean corpographies of resistance to avoid madness, to persist in living when survival is already so difficult.

I borrow the concept of subterranean corpographies of resistance from political scientist and actress Dina Alves (2020), who in turn borrows the concept of corpography as discussed by authors such as Paola Berenstein Jacques (2008), Fabiana Dultra Britto (2013), and Gabrielle Vivian Bittelbrun (2018). I use this concept to explore the phenomenon of choreographic and physical repertoires produced by communities in extreme situations of oppression and crisis. According to Alves:

corpography relates to the political and transitory interaction of bodies within the city and their impacts on urban experiences [...] as vehicles for cartographic inscriptions of bodies. The experience of structural-State violence geolocates the body as a repository of terror, while at the same time producing through their experiences a type of empowerment, resistance, and agency in the refusal of victimization, aiming not only at denouncing State terrorism, but fundamentally at the production of subterranean corpographies of resistances.

When one loses the condition of human beings and, consequently all their rights and guarantees of minimal dignity, the world must be reinvented in order to remain within it. This research focuses on the creative forms of invention by survivors of institutional incarceration as this perspective shifts our thinking towards understanding imprisoned individuals and/or survivors of the prison system (or any other group made vulnerable by the colonial machine) as more than passive bodies subjected to precarious conditions and intense torture.

We are talking about bodies-as-documents that carry memory, history and resistance. Beatriz Nascimento (2018) and Alex Ratts (2016) discuss the concept of the body-document, asserting that the body is not just a biological entity but also a space where personal and collective narratives are inscribed. It is seen as a document that records and expresses experiences of individuals and groups to which they belong. This includes resistance, traditions, and cultural practices that are passed down through generations.

Bringing this concept closer to theatrical critique and analysis, researchers Aza Njeri and Thiago Catarino invoke the theory of the body-document as a tool for estranging Western logic in our world writings. According to them:

The expected goal when dealing with the category of the body-document is to speak [...] from locations and agendas stemming from another, non-Western, repertoire. [...] We aim to challenge the dichotomy of Self vs. Other through the circumscriptions arising from the presence/absence of Black bodies, with their histories, memories, and subjectivities. Thus, distancing from the European ideals perpetuated in the cultural industry and homogenized educational centers driven by supremacist actions, we promote the sharing of experiences inherent to peripheral realities imbued with Black-African traditions (Njeri, 2024, p.228-229).



The condition of *Maafa* forces these imprisoned bodies to use creativity and inventiveness to collapse the synapses of an archaic system grounded in punitive logic and socially legitimized torture, thereby creating their own aesthetics, ethics, and language—born out of the urgency of life and a state of communal survival. *Maafa* is a Swahili term that means “great tragedy” and is used to describe the history and ongoing effects of atrocities committed against African people, especially in the context of the transatlantic slave trade and the Arab slave trade. The term was popularized in the 1990s by author Marimba Ani (1994) and encompasses not only slavery but also imperialism, colonialism, and other forms of oppression that persist to this day. *Maafa* reflects the destruction of African humanity and the poisoning of relationships among peoples, damaging the possibilities of truly human relations.

There is no other way to counter the *Maafa* of highly structured oligarchies, whose resources are stratified by slavery and the subservience of peoples in racial/gender/sexuality/class dissidence. The exception is through the production of inventive arsenals that dream and materialize new forms of (re)use/consumption of materials and re-signify collective relations, in opposition to the hegemonic project forced down our throats as the only possible and normal one.

Culture and narrative production are fundamental elements in the weaving of these subterranean corpographies of resistance, considering the overwhelming power of the abduction of the common imagination, which is performed daily in the fabric of our society through mass media. Hegemonic communication vehicles manage and propagate the dramaturgy of a false war on drugs and the “terrible few,” as Ruth W. Gilmore (2024) puts it, which haunt the middle class, leading them to applaud and legitimize prisons. We are daily bombarded with sensationalist news making us fear the danger that crime whispers through the keyhole of our doors. Television programs are continually broadcasting, in an emblematic way, brutal scenes of violence and panic that play on loops on all the screens that accompany our lives in the contemporary digital world.

How many movies, books, series, and podcasts immortalize violent crimes in Brazil, such as the cases of the Nardoni family or Suzane von Richthofen?

These very cases, these “terrible few,” are used by hegemonic media to legitimize the removal of (even more) rights from people brutally massacred by the prison system, as seen in the Constitutional Amendment Bill 2,253/2022¹, aimed at ending temporary release for prisoners in semi-open regimes.

1 The Brazilian National Congress approved the Amendment Bill 2,253/2022 in March 2024, restricting the benefit of temporary release, implying several damages to the prison population. Firstly, the measure could aggravate prison overcrowding, since fewer inmates will have access to this benefit, increasing the pressure on the prison system. Furthermore, the restriction could hinder the social reintegration of prisoners, as temporary release is an important tool for developing self-discipline and preparing inmates for their return to social life. The lack of this benefit could also increase tension and violence inside prisons, since inmates will lose an incentive to maintain good behavior. Finally, the measure could result in higher costs for the State, due to the need for electronic monitoring and other control measures.



Science fiction writer, activist, and penal abolitionist Walidah Imarisha invokes the silenced narratives faintly echoing in the long lines formed on visitation days at prisons to contextualize the situation, saying:

In my most dramatic moments, I imagine myself and others challenging the prison system like Cassandras, cursed by the gods to foresee the future and not be heard, as our predictions of the destruction of Troy by the Spartans slowly drive us mad. There are thousands of Cassandras in the visitation lines at this moment. I consider our visions of devastation as terrible as the fate of Troy, in the country with the highest incarceration rate in the world. Prisons are this society's Trojan horses, prophesied as the end of the 'war on drugs.' We have accepted this and the devastating consequences that follow (Imarisha, 2023, p. 56).

From popular resistance and the legacy of Brazil's anti-slavery struggle, organized in *quilombos* by abolitionist communities, emerged a critical line of thought against the punitive system and the logic of punishment, known as penal abolitionism. This branch is the practical and theoretical record of subterranean corpographies of resistance that questions the effectiveness and justice of the prison system, arguing that criminalization and incarceration do not address the root causes of crime and often perpetuate discrimination and social inequality.

According to Liat Ben-Moshe (2018), the concept of penal abolitionism operates as a form of knowledge and an ethical stance. The author argues that this knowledge is rooted in *maroonage* (communities of runaway slaves), highlighting the importance of producing abolitionist knowledge from intersectional perspectives. She also proposes that we can understand abolitionism as a de-epistemology, rejecting ways of knowing tied to certainty, optimism, and certain notions of futurity and temporality.

This movement critiques the selectivity of the justice system, which often disproportionately penalizes the most vulnerable groups in society, such as poor and Black people. Additionally, it points to the precarious conditions of prisons and the lack of effectiveness in rehabilitating individuals. Penal abolitionism therefore seeks a radical transformation in how society addresses crime and criminal justice.

Another recurring theme in penal abolitionism is the notion that slavery and the prison system share a historical continuity, where mass incarceration has been used as a tool of social control, especially over Black and marginalized populations (Santos et al., 2022).

2 Carandiru and theater against prison

Angela Alonso (2012) reminds us that theater was a fundamental subterranean corpography of resistance for the abolition of slavery in Brazil. Theater groups performed at the doors of churches after Sunday Mass to spread the abolitionist ideal to the masses and raise funds to pay for slaves' manumission.

Although it has not received as much visibility as other movements in the history of performing arts, this legacy of abolitionist theater continues to this day, shaping different methodologies,



poetics, and strategies that build a true aesthetic arsenal in the fight against punishment and mass incarceration.

Such corpographies are carried out in groups, communally and collectively, for entering a war alone is suicide, martyrdom, or just another performance of White Christian saviorism. White saviorism (Cammarota, 2011) is a critical term that describes the attitude of white people who see themselves as liberators or saviors of non-White people, often in contexts of poverty or crisis. This stance is criticized for perpetuating an unequal power dynamic, where non-white people are seen as incapable of solving their own problems and must always rely on white help. The term suggests that this mentality is an extension of colonialism and racism, ignoring the agency and capacity of non-White communities.

Theater in prisons can be a fertile ground for both the production of resistance corpographies and the propagation of white saviorism. It is equally possible to create spaces for critical production and the collective gestation of popular rebellions, as well as to foster spaces for Christian charity, the worship of saviors, and the production of intellectual, emotional, and affective dependency.

To avoid romanticizing theater within prison institutions or universalizing the performing arts as something necessarily productive and powerful in the abolitionist context, the anarcho-feminist Maria Galindo argues that:

The performing arts are playing different roles at the same time. There is a disciplining role played by the performing arts. It is impressive, for example, how the neoliberal administration of culture uses the performing arts to contain marginalized populations. [...] You cannot hold an assembly, but you can hold a theater workshop. There is a domestication. Theater seems to be a useful tool to tame those below. However, the theater these groups produce interests no one. It is a theater, let us say, of generally poor quality, which serves the process of domestication (Gaulês *et al.*, 2024, p. 14).

Reflecting on the possible pitfalls of theatrical practice in contexts of extreme vulnerability and systemic oppression is essential for organizing liberatory work methodologies. Hence, the fundamental importance of joint articulations that do not violate the pacts of producing autonomies throughout the process, so that all agents involved can exercise their potential communally and independently.

We intend to focus on in this text these organized articulations in performing arts projects of various kinds in collaboration with the prison population in Brazil, with particular emphasis on those conducted in the state of São Paulo.

According to SENAPPEN data (2023), out of 644,305 incarcerated people in Brazil's prison institutions, 195,787 are in the state of São Paulo, representing nearly one-third of Brazilian prisoners. Often considered the "United States" of Brazil's prison system, São Paulo reflects many of the challenges faced by the national prison system, such as overcrowding, violence, and the dominance of criminal factions. The state is also a key reference point for studies and analyses of



the prison system, serving as an example of the complexities and problems that characterize the prison system throughout Brazil.

Additionally, the construction of the State Penitentiary (now the Santana Women's Penitentiary) in São Paulo's capital, in the Carandiru region, opened up intense debate about the Brazilian prison system, in which important experiences at the intersection of theater and prison took place. According to the heritage listing report on the Carandiru Complex presented by historian Silvia Heskell (2005), the State Penitentiary was inaugurated in 1920, designed by architect Ramos de Azevedo, who also designed the Theatro Municipal de São Paulo. Designed to be a model penitentiary, the complex featured residential pavilions, workshops, a school, a kitchen, a bakery, among other structures, and was surrounded by a wall approximately 1,450 meters long.

Ramos de Azevedo's architectural project for the penitentiary reflected a vision considered modern and humane for the prison system at the time, focusing on the rehabilitation of inmates through work and education. The efficiency and innovation of this prison system attracted international attention, drawing intellectuals from around the world interested in prison policy and culture. Notable visitors included anthropologist Claude Lévi-Strauss and writer Stefan Zweig. Among the many reflections and initiatives present in this context, theater played a significant role, sustained by artists engaged in the fight for social change. This legacy began in the 1940s with Abdias Nascimento's *Teatro do Sentenciado*.

The *Teatro do Sentenciado* was a pioneering artistic movement created within the State Penitentiary, representing one of the first documented experiences of theater in prisons in Brazil. It marked a significant moment in the history of Brazilian theater, particularly concerning the inclusion of popular classes and the discussion of racial issues. Inmates created, rehearsed, and performed their own plays, which served as a form of resistance and affirmation of identity within a context of oppression and marginalization.

Denise Carrascosa (Carrascosa, 2023) reflected on the importance of Abdias Nascimento's work and his contribution to Afro-Brazilian and Afro-Atlantic culture, highlighting his experience in the Carandiru Penitentiary. It also comprised how he used writing to project his intellectual condition and resist state oppression. The plays performed by the Sentenciados and Abdias's records are true testimonies of the living conditions of racialized and marginalized bodies.

The work of the inmates was crucial to the modernization of Brazilian theater. Professor and researcher Viviane Narvaes (2020) analyzes the plays created by the group to highlight the importance of the voices of the men who participated in this process, in contrast to the erasure of the history of popular-class theater. The conditions of theatrical production by the inmates and the connections of this production with the history of the relationship between art and imprisonment help us to more broadly understand the role of theater as a tool for social transformation at the time. However, Abdias "still didn't grasp the serious gender problem [that



inhabits prisons to this day], replicating stereotypes” (Carrascosa, 2023, p. 17), which does not diminish his importance as a fundamental narrator and fighter against the structures of state genocide.

The expansion of the Carandiru Complex involved the construction of the Feminine Penitentiary of the Capital, the Criminological Observation Center (COC), and the São Paulo Detention Center, which expanded the prison territory inaugurated by the State Penitentiary. Other initiatives stood out regarding the role of theater in the prison context of that region, strongly influencing the language of prison theater in Brazil.

In a pioneering study for its time, actor and researcher Vicente Concílio (2008) organized the theater initiatives carried out in these prison facilities during that period. We first cite the initiative by Frei Betto (Freire; Betto, 2000), who was imprisoned during the military dictatorship in Brazil, between 1969 and 1973, and during his time in the prisons of the state of São Paulo, including Carandiru, developed cultural and educational activities with other inmates. While incarcerated, he helped organize Bible study groups, theater groups, painting workshops, and educational courses. These activities were part of a broader effort to provide prisoners with a form of expression and personal development, even in such a restrictive environment as the prison system, greatly inspired by the libertarian philosophy of liberation theology.

In 1978, actress Maria Rita Freire Costa coordinated the project “Art as a Process of Recreation in Prisons,” which was responsible for creating five theatrical performances with female inmates at the Feminine Penitentiary of the Capital. Maria Rita Freire Costa’s work is recognized for assigning social and artistic relevance to theatrical art, advocating for its presence in prisons as a tool capable of providing an aesthetic experience that promotes awareness arising from group coexistence and the challenge of creating a performance. The theatrical practices she coordinated aimed to bring important themes from the prison universe to society, mediated by a theatrical performance, seeking alternatives for lives impacted by the prison system.

According to Maria Rita:

This work is a risk. If we didn’t take risks, we would always be repeating the same old, worn-out, and obsolete things that solve nothing and change nothing. Change inherently involves risk (PRISÃO MULHER, 1986).

This project was interrupted in 1983, after being accused of facilitating the escape of two participants during transportation to an external performance outside the prison.

Maria Rita Freire Costa and Elias Andreato also developed projects to introduce theater in prisons in Recife, which resulted in sold-out performances open to the public, running longer than expected. This work is an example of the vitality of theatrical practices built within punitive institutions during a delicate moment in national politics, marked by censorship and the fight for human rights.



The experience was interrupted by the escape of three inmates before a performance at the São Paulo Cultural Center. During its active period, five performances were staged: Criação Coletiva (1978), Favor Não Jogar Amendoim (1979), Cela Forte Mulher (1980), Fala Só de Malandragem (1982), and Nós de Valor... Nós de Fato (1983) (Nosé, 2021, p. 172).

Finally, actress Ruth Escobar (1982) also played a role in the prison theater scene during this period. As part of her commitment to the democratization of art and social reform, Ruth Escobar's work in prisons involved conducting theater classes for inmates, providing them with a form of artistic expression and a means of reflecting on their own lives and experiences. At the time, these activities were understood as a form of re-education and a step toward the social reintegration of prisoners. During the classes, Ruth encouraged the inmates to create their own dramaturgies and perform them through the communal sharing of their life experiences and trajectories. This sparked critical awareness within the prison population, which began to intensify as they became conscious of their subjugation based on race and class. In 1981, Escobar was even prosecuted by the State, accused of being responsible for the rebellion that took place on December 25, 1980, at the State Penitentiary (Image 1). This was due to her political influence at the time, as well as the fact that her work led her to become a popular advocate for complaints of mistreatment and atrocities happening inside the prison, which were shared with her through letters delivered by inmates and staff.

Image 1 - Jornal da Tarde, article from 01/21/1981



Source: ESCOBAR, 1982, p. 180

These initiatives share some common elements that help us understand this second historical phase of theater arts training processes carried out in the Carandiru Complex, involving individuals who were victims of the prison system.

The political and subversive nature present in the performances of these three initiatives shows a growing awareness and a collective/community movement that became threatening to the



status quo. While Abdias Nascimento's Sentenced Theater went unnoticed by the system, the seeds of his work became dangerous to the corrupt government. Moreover, during the dictatorial period after 1964, Brazilian theater underwent a reinvention process to deal with censorship, creating clever systems to address political issues with the masses, using allegories, symbols, and metaphors. In contrast, the prison system was not under such scrutiny at that time, and the possibility of a more open and frank debate about the oppressions plaguing the country allowed for a different nature in the formation of communities of meaning within the prison system. Theater became a space for uniting people, not only physically but also from a political and ideological standpoint.

The regime and censorship's inability to grasp the danger that theater posed from within the walls served as a pretext for these initiatives to soar in both aesthetic and political terms. On one hand, theatrical experiences were developing in terms of language within the prison, while on the other, incarcerated people could leave their confinement for a few days to present their artistic work in venues such as Teatro Oficina or the São Paulo Cultural Center, in projects like those organized by Ruth and Maria Rita.

These outings, besides offering a reprieve from the Carandiru prison complex, which no longer upheld the idea of redemption through labor or being a model penitentiary, provided visibility to bodies repressed by the state. These individuals were able to take spaces where they were attentively listened to (something rare for those deprived of their basic human rights).

It was evident that the cracks created by theater in the physical and symbolic prison walls would allow the light to shine through. This light enabled incarcerated people to look each other in the eyes and recognize their differences. This is how communities are formed.

However, the abolitionist penal thought and the political goal of ending prisons were not present in the creations and processes at the time. Whether due to the absence of this debate—which is still scarce and needs more dissemination—or due to the actors' desire to see their craft thrive even in spaces where nothing seems to grow, the struggle to end prisons did not occupy the scenes of that historical moment.

“In the end, everyone just wanted to do theater, to be an actor or actress,” Vicente Concílio once told me as we discussed his experiences as an actor during his internship in the project Jorge Spínola carried out at Carandiru.

But this path has consequences, and they manifested through cracks, edges, and blind spots. Or at least until the moment when these cracks began to make the walls tremble, either through the stronger demands of the prison population or through rebellions that so frighten those in power, who do not want to see us united in the fight for dignity.

The absence of discussion about what Angela Davis (2018) calls the “prison-industrial complex,” that is, the understanding of prisons as a network of relationships involving corporations, government, correctional communities, and the media. This network benefits from mass



incarceration and, therefore, needs to be deinstitutionalized. This also led to unpleasant moments in the encounters between theater and prison in Carandiru.

At the end of the 1990s, Teatro da Vertigem was in the process of creating the play *Apocalipse 1:11*, which referenced the Carandiru Massacre and its 111 victims (and many others unreported), exterminated in a police massacre on October 2, 1992. To carry out the process, the group conducted a series of visits and rehearsals at the former São Paulo House of Detention, the scene of the aforementioned genocide. Among the participating actors, the group worked with artists Kric Cruz and Flaviano Souza (Mc F.W.), inmates of the institution at the time and co-founders of the Rap Group *Comunidade Carcerária*, with whom we had the privilege of working between 2021 and 2023 (Images 2 and 3).

Image 2 - Kric Cruz and Teatro da Vertigem at the São Paulo House of Detention



Source: Diário do MC F.W

Image 3 - MC F.W. with Teatro da Vertigem at the São Paulo House of Detention



Source: Diário do MC F.W



Kric and F.W. told me about their dedication during the creation process with the theater collective. They spoke of their dreams and the eagerness to present their lived experiences from inside the prison walls on a professional theater stage alongside renowned actors.

The cultural activities at the São Paulo House of Detention at that time were concentrated in pavilion 8, which was a sector for repeat offenders and people with longer sentences to serve. According to the artists, theater, as well as rap and samba, were the main cultural expressions in the prison. They were also one of the few escapes from the repetitive and torturous daily life of incarceration.

However, the dream ended just weeks before the play's premiere. According to Kric, the director of the collective called him in for a conversation, explaining that the execution judge had received a report claiming that the incarcerated performers were planning to escape during the performance. As a result, the authorization for the prisoners to leave for the performance was revoked. He told me that he was informed the show would go on as planned, but performers from the House of Detention would have to be replaced by actors. Kric was also tasked to deliver the news to the remaining prisoners, and had to quell an attempted rebellion due to the inmates' frustration with the cancellation.

Around the same time, actress Sophia Bisilliat was developing the project *Talentos Aprisionados* (Imprisoned Talents), which offered theater classes to inmates at Carandiru.

Sophia Bisilliat and Inês Castro began their work at Carandiru through Funap/SP with the project *Teatro em Presídios* (Theater in Prisons), producing several plays with the prisoners. Later, when the project ended, Sophia continued as a volunteer at Carandiru until its demolition in 2002. Through the *Talentos Aprisionados* project, the actress promoted various cultural activities in the prison and helped the rap group 509-E record their first album. The project also enabled Luis Alberto Mendes to publish the book *Memórias de um Sobrevivente* (Memories of a Survivor) while he was still incarcerated at Carandiru (Nosé, 2021, p. 173).

The activities developed during the project culminated in the publication of the book *Aqui Dentro - Páginas de uma Memória: Carandiru* (Inside Here—Pages of a Memory: Carandiru), organized by Sophia's mother, the photographer Maureen Bisilliat (2003), which also led to the creation of the *Espaço Memória Carandiru* (Carandiru Memory Space).

Created in 2007, by decree 52112 from the then-governor of São Paulo, José Serra, the space is dedicated to preserving the history of the former Carandiru Penitentiary Complex. It houses a permanent exhibition titled *Sobre Vivências—Os Últimos Anos do Carandiru* (On Experiences—The Last Years of Carandiru), which includes objects donated from Maureen and Sophia's personal collection to the Centro Paula Souza (the institution that currently manages the space), such as artistically painted doors, paintings, kitchen utensils, a tattoo machine, religious items, and soccer jerseys.

The space and its exhibition have been the target of disputes by organized social movements



and prison system survivors due to the historical erasure it promotes through its collection by downplaying the events surrounding the Carandiru Massacre. For example, the exhibition features a timeline mural (Image 4) documenting the complex's history, where the year 1992 is conspicuously absent, completely erasing the largest prison genocide in Brazil's history

Image 4 - Chronology printed in plaster in the permanent exhibition of Carandiru Memory Space

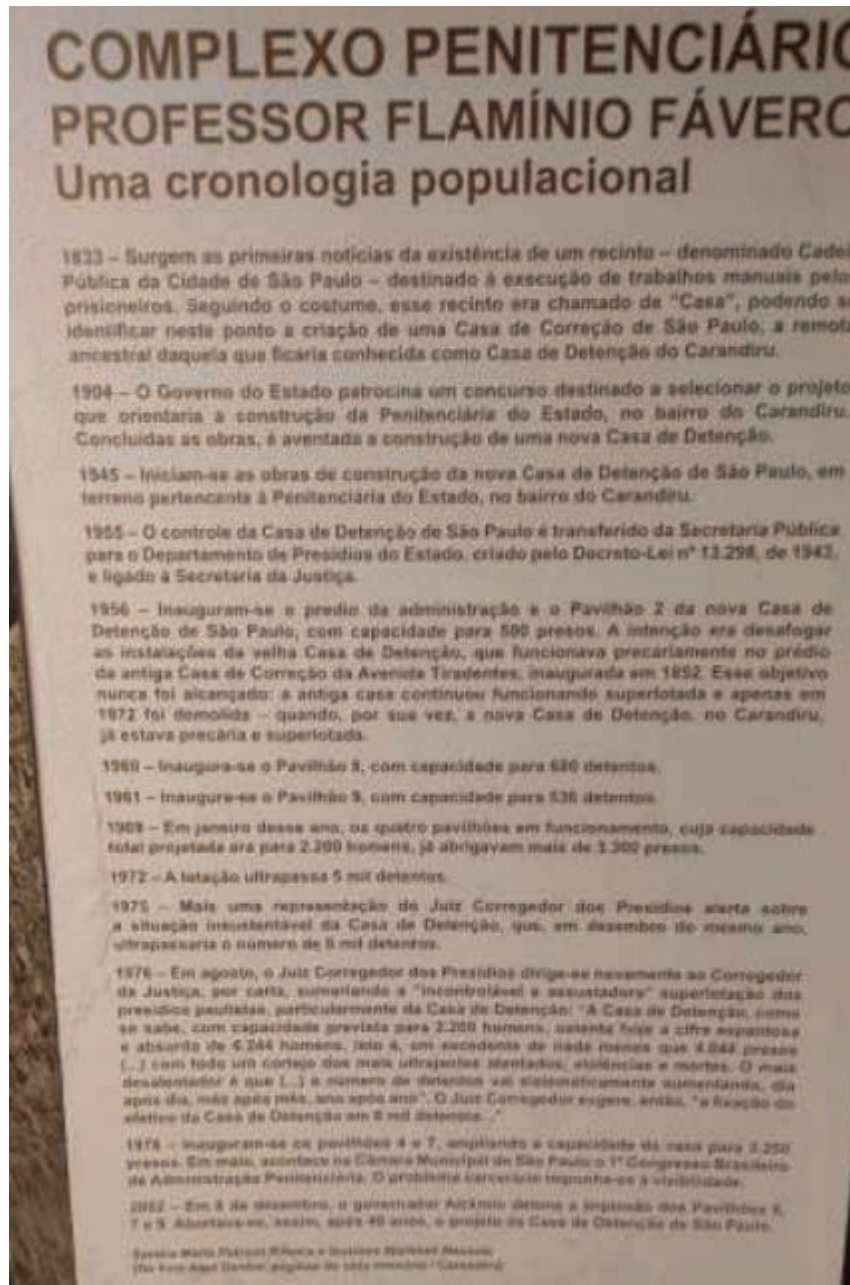


Photo: Acervo pessoal

Episodes like these made us reflect on the responsibility we, as artists and educators in theatrical language, have when entering spaces of deprivation of liberty. The same applies to engaging with the abolitionist/anti-prison debate in order to perform a politically coherent role in prison theater.



In this context, we must ask: How revolutionary can our practices with performing arts be in spaces of deprivation of liberty? What dangers inhabit this intersection between art and life? This question reminds me of an episode narrated by Augusto Boal during his journeys with his Theater of the Oppressed:

We had put on a show, just for peasants, which ended with the actors singing frantic revolutionary greetings, left arm raised, fist clenched. ‘The land belongs to those who toil! We must give our blood to reclaim it from the landowners!’ Things that everyone thought and we thought were appropriate to repeat. Art of the time.

That was when Virgílio, a peasant, enthusiastically moved by our message, asked me, with tears in his eyes, if we would go with him and his comrades to fight against the gunmen of a colonel, an invader of lands, alongside them, with our cast and rifles. When we told him that the rifles were fake, stage props, not real guns, and that we, the artists, were the only thing that was real, Virgílio did not hesitate and said that if we were indeed real, we did not have to worry: they had rifles for everyone. All we needed to do was fight by their side. When we told him that we were real artists and not real peasants, Virgílio reflected and said that when we, real artists, spoke of giving our blood, we were actually talking about them giving their blood, the peasants, and not us, the artists, since we would return comfortably to our homes.

This episode made me understand the falsehood in the messenger form of political theater, making me realize that we have no right to incite anyone to do what we are not prepared to do ourselves (Boal, 2014, p. 36).

3 Conversations with Jorge Spínola

What if abolitionism is neither about destruction nor something devastating and an event for wrecking balls? Would abolition be something that springs from the wet places in our eyes, from the broken places in our skin [...] Would it be something that grows? (Gumbs *apud* Kuo, 2020).

I think it is important to emphasize that the epistemology that shapes the word crime falls under the theoretical umbrella of punitive colonial thought, and precisely because of this, it is important to denormalize the use of this term. Think with me, the state calls anything that harms property or disturbs the tranquility of the cisgender, heterosexual, elitist, urban whiteness project a crime. But on the contrary, acts committed against humanity in the form of the gentrification of spaces, the exploitative degradation of nature, or enrichment through interest on the poverty that has been established are called profit. If the perpetrator is someone highly privileged in the Western scale, we might call the act an “accident.”

The accident that culminated in the end of the prison model dream occurred on October 2, 1992, and led to the extermination of at least 111 prisoners at the old São Paulo House of Detention. This event became known in Brazilian history as the Carandiru Massacre. It was during this period that educator and theater director Jorge Spínola began his work at the COC, providing



ongoing theater training for prisoners, which would eventually lead to the formation of the theater group. *Grupo Panóptico de Teatro*.

Upon entering the prison system as a teacher, coming from the interior of the Brazilian state of Bahia, Jorge Spínola (2022) felt as if he were stepping onto the Moon, a completely unfamiliar territory for him. Taking his role as an educator seriously, he soon realized that education in prisons was merely a facade. In his quest for change, he decided to introduce theater as an educational tool, bringing performances inside the penitentiaries.

Jorge recounts that, as he gazed within the massive walls surrounding the House of Detention, he realized that the place functioned like an entire city, with its various rooms, tribes, languages, and activities. This revealed to him the scale of the prison population, mostly composed of poor and black men, many of whom resembled him, as a Northeastern man. The epiphany came when, amidst this oppressive structure, Spínola noticed a fern growing vigorously, a symbol of life and hope in such a desolate environment. “There is life here!” (Spínola, 2022).

This moment was crucial for his connection to the humanity of the prisoners, strongly recalling the iconic phrase from penal abolitionist Louk Hulsman, reminding us that:

If I remove from my garden the obstacles that prevent the sun and water from nourishing the soil, soon plants will emerge whose existence I did not even suspect. In the same way, the disappearance of the state punitive system will open, in a healthier and more dynamic coexistence, the paths to a new justice (Hulsman, 1993, p. 25).

From this revelation, Spínola lost his fear and gained a new perspective on his work, recognizing that prisons, in their essence, serve to dehumanize and stigmatize rather than rehabilitate

Before his time at the Carandiru Complex, Jorge recalled his experience at the Adriano Marrey prison, in the Guarulhos region (SP), near the Dutra Highway, where he had a significant encounter with a group of prisoners working in the school library. This provocative and intelligent group challenged conventional notions of education and crime. One of the prisoners, known as Carlinhos Queimado, who has already passed away, handed the director a copy of Ariano Suassuna’s *Auto da Compadecida* (The Rogue’s Trial):

- If you go down this path, everything will happen.
- This Suassuna book is great, replied Jorge. But is this book yours?
- No, it is from the library, but you can have it
- But I will have to leave with the book stolen?
- We can steal flowers and books. It makes life better!
(UMA EXPERIÊNCIA, 2022).

At the COC, Spínola was prohibited by the administration from addressing political topics in his productions with the prisoners. The previous experience with Ruth Escobar at the State Penitentiary had left the administration cautious on such proposals. Inspired by the stolen book



from Carlinhos Queimado, Jorge proposed his first production as a theater director: Suassuna's text, in place of his original idea to stage a Sartre play. It is important to note that, given what had happened earlier at Carandiru, the freedom to work with dramaturgical creation or collective authorship adaptations was restricted by the prison's directors. The full text had to be presented for approval before any project could be conducted with the prison population, as is still the case today.

This choice marked the beginning of his journey in prison theater, which soon gained momentum and recognition. In 1999, during the production of *A pena e a lei* (The Pen and the Law), also by Suassuna, Spínola and his team achieved a remarkable feat by introducing actors and actresses from outside the prison to perform alongside the inmate cast—something unprecedented at the time, especially considering the male prison context. This move led to the production of the third play in the project, *The King of the Candle* by Oswald de Andrade in 2001, expanding theatrical activities beyond the prisons and reaching theaters and universities, as had happened with Ruth and Rita's projects.

After the closure of the COC, Spínola continued his legacy as a theater director inside the prisons, staging the play *Mulheres de Papel* (Paper Women) at the Women's Penitentiary of the Capital of São Paulo. Shortly after, with the support of the *Fomento ao Teatro* (Theater Development Law) from the Municipal Department of Culture of São Paulo, Spínola created the Grupo Panóptico de Teatro, an important milestone that facilitated collaboration among survivors of the prison system, semi-open regime prisoners, and invited actors, an innovative practice for the time.

The experience of the Grupo Panóptico de Teatro, now outside the prison walls, was marked by the confrontation with the social stigma that accompanies survivors of incarceration. Spínola described this stigma as being just as harmful as the prison itself, as it reflects the cruelty and dehumanization present in the prevailing social model. Inside prisons, despite the adverse conditions, there was a certain protection from society's judgment.

Despite the challenges, the *Panóptico* made history as the first theater group formed by survivors of the prison system to be awarded a project under the Theater Development Law, one of the largest funding programs for theatrical production in Brazil

This meant a great deal, as working inside the penitentiaries during that time required negotiations that, to this day, put any theater artist/educator in a very delicate position. They had to be present and sharing moments and emotions with incarcerated people who were denied such things at every turn, while at the same time needing to “be the prison” to ensure the continuation of their work within a space governed by absurd rules that must be absorbed. This meant playing against the system by pretending to be part of it and, at times, echoing its authoritarian voice.

By ensuring that work could be done outside the prison walls, the Panóptico opened a new front in the territory focused on prison survivors. This is a major issue within penal abolitionism, as we know how difficult it is to create care spaces that prevent members of our communities from being reintegrated into the system after they are free. This introduces a new element to the aesthetic



arsenal of underground body-corpographies of resistance within prison theater.

The Panóptico ended its activities, largely because those in the cast who had already gained their freedom no longer wanted to be associated with the idea of being ex-prisoners. The lack of support networks and a careful abolitionist movement prevented this project from continuing, but this in no way diminishes its importance for the legacy of theater, activism, and the anti-prison struggle.

Currently, groups like *CiA dXs TeRrOrIsTaS* and the *Projeto Mulheres Possíveis* (Possible Women Project), both from São Paulo, carry out work in the territory, directly or indirectly influenced by the legacy that preceded them. *CiA dXs TeRrOrIsTaS* seeks to build relationships with LGBTQIA+ people who are survivors of the prison system through creations made on the outside. The Possible Women Project develops training and production work in multiple languages at the Santana Women's Penitentiary, formerly the State Penitentiary of São Paulo, where Abdias started it all. Both collectives carry forward the lessons of their predecessors and work alongside social movements fighting for the abolition of prisons. They engaged in a dialogue that breaks with the idea of theater as a space for humanizing prisons, instead establishing it as a territory of organization and rehearsal for the revolutions that will tear down the walls that divide us.

The corpographies organized here are the result of exchanges of struggle carried out over years of ancestral networking, which existed before any of us and continues in the flow of life. That is why much of what is shared comes from oral tradition and practical experience with creative processes in war/apartheid contexts, knowledge not found in books. Sharing these technologies—through philosophical exchanges for survival—is a deeply practical-reflective movement. This movement has nothing to do with conventional and outdated modes of knowledge production from European academia, which posits itself as a space for the consumption and retention of knowledge as a tool for maintaining power. What is proposed in this exchange is the possibility of reflecting on and spreading our actions to expand their flows. We wish such actions be reinvented according to the demands of each people in struggle, enabling a plurality of actions that will collapse a solid, structured system designed to grind the flesh of dissident bodies to feed the greed of the powerful.



References

- ALONSO, Angela. A teatralização da política: a propaganda abolicionista, *Revista Tempo Social*, São Paulo, n. 24, v. 2, 2012.
- ALVES, Dina. *Corpografias raciais: uma etnografia das captividades femininas negras em São Paulo*. São Paulo: PUC-SP, 2020.
- ANI, Marimba. *Yurugu: An African-Centered Critique of European Cultural Thought and Behavior*. Trenton: África World Press, 1994.
- BEN-MOSHE, Liat. Dis-epistemologies of Abolition. *Critical Criminology*, v. 26, n. 3, 3 set. 2018. Tradução de Letícia Madeira e Amós Caldeira. Disponível em: <https://traducoesabolicionistas.com/2021/09/29/des-epistemologias-da-abolicao/>. Acesso em: 26 ago. 2024.
- BISILLIAT, Maureen. *Aqui dentro - páginas de uma memória: Carandiru*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2003.
- BITTELBRUN, Gabrielle. *Cores e contornos: Gênero e raça em revistas femininas do século 21*. Florianópolis: Editora Insular, 2018.
- BOAL, Augusto. *Hamlet e o filho do Padeiro*. São Paulo: Cosac & Naif, 2014.
- BRITTO, Fabiana Dultra. A ideia de corpografia urbana como pista de análise. *Redobra*, Salvador, EDUFBA, n° 12, ano 4, 2013.
- CAMMAROTA, Julio. Blindsided by the Avatar: White Saviors and Allies Out of Hollywood and in Education. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, London, v. 33, 2011.
- CONCÍLIO, Vicente. *Teatro e Prisão: dilemas da liberdade artística*. São Paulo: Hucitec, 2008.
- DAVIS, Angela. *Estarão as prisões obsoletas?* Tradução de Marina Vargas. 1. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2018.
- ESCOBAR, Ruth. *Dossiê de uma Rebelião*. Rio de Janeiro: Global Editora, 1982.
- FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. *Essa Escola Chamada Vida—Depoimentos ao Repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- GAULÊS, Murilo Moraes; NEDER, Maria Galindo; GARCIA, Lia; VALENCIA, Sayak. O dentro, o fora e o vão no meio: epistemologias libertárias e práticas cênicas abolicionistas. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 50, p. 1–23, 2024. DOI: 10.5965/1414573101502024e0109. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/25139>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- GILMORE, Ruth Wilson. *Califórnia Gulag*. São Paulo: Igrá Kniga, 2024.
- HESKEL, Sílvia. Histórico da Penitenciária do Estado. Disponível no processo 1997.125758-8-130 do CONPRESP, 2005.
- HULSMAN, Louk. *Penas Perdidas: o Sistema Penal em questão*. Niterói: Editora Luam, 1993.
- IMARISHA, Walidah. *Anjos de Cara Suja: três histórias de crime, prisão e redenção*. São Paulo: La Lettre, 2023.
- JACQUES, Paola Berenstein. Corpografias Urbanas. *Revista Arquitextos*, São Paulo, 2008.
- KUO, Rachel. The Creative Work of Care: A Portfolio of Abolitionist Imagination. *The Margins*,



New York, 2020. Disponível em: <https://aaww.org/the-creative-work-of-care-a-portfolio-of-abolitionist-imagination/>. Acesso em: 26 ago. 2024.

NARVAES, Viviane Becker. *O Teatro do Sentenciado de Abdias Nascimento: classe raça e a modernização do teatro brasileiro*. 2020. Tese de Doutorado (Teoria e Prática do Teatro) - Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. *Submundo: cadernos de um sentenciado*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2023.

NASCIMENTO, Beatriz. *Quilombola e intelectual*. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

NJERI, Aza. Corpo-documento e o estado de Maafa na dramaturgia buraquinhos de Jhonny Salaberg. *Caderno Seminal*, [S. l.], n. 47, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/seminal.2024.78087>. Acesso em: 26 ago. 2024.

NOSÉ, José Flavio Cardoso. *O teatro amador a partir de dois p(s): putas e presos*. 2021. Tese de Doutorado (Artes da Cena) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

PRISÃO MULHER. Direção de Denoy de Oliveira. São Paulo: [s. n.], 1986. VHS.

SANTOS, Paulo Roberto Felix dos; SANTOS, Laryssa Gabriella Gonçalves dos; SANTOS, Fabiane Ferreira Nascimento; MENEZES, Maria Tailaine dos Santos. Encarceramento em massa e racismo: a realidade do sistema prisional sergipano. *Revista Katálysis*, Florianópolis, n. 25, 2022. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e84659>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SENAPPEN, Secretaria Nacional de Políticas Penais. Relatório de Informações Penais - RELIPEN - 1º semestre 2023. Brasília. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/assuntos/noticias/senappen-lanca-levantamento-de-informacoes-penitenciarias-referentes-ao-primeiro-semester-de-2023/relipen>. Acesso em: 26 ago. 2024.

UMA EXPERIÊNCIA do Teatro como Alternativa ao Punitivismo com Jorge Spínola. [S. l.]: @ciadxterroristas1403, 2022. 1 vídeo (121'). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Oi_uYj_1mIY&t=3912s. Acesso em: 26 ago. 2024.



Academic biography

Murilo Moraes Gaulês - Universidade de São Paulo (USP)

PhD student in corporealities, memories and contemporary scenic representations at the Graduate Program in Scenic Arts of the Escola de Comunicação e Artes (PPGAC) of the Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brazil.

E-mail: cenicas.murilogaulês@gmail.com

Maria Helena Franco de Araujo Bastos - Universidade de São Paulo (USP)

Professor at the Graduate Program in Performing Arts at the Escola de Comunicação e Artes (PPGAC) of the Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brazil.

E-mail: helenabastos@usp.br

Funding

Not applicable

Ethics Committee Approval

Not applicable

Competing interests

No declared conflict of interest

Research Context

No declared research context

Copyright

Murilo Moraes Gaulês and Maria Helena Franco de Araujo Bastos

Copyright of the translation

Celso Rimoli

Contribution of authorship (CRediT)

Murilo Moraes Gaulês: data curation, conceptualization, and writing—original draft

Maria Helena Franco de Araujo Bastos: supervision

License

This is a paper distributed in Open Access under the terms of the License Creative Commons Attribution 4. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt-br>



Evaluation Method

Double-Blind Peer Review

Editors

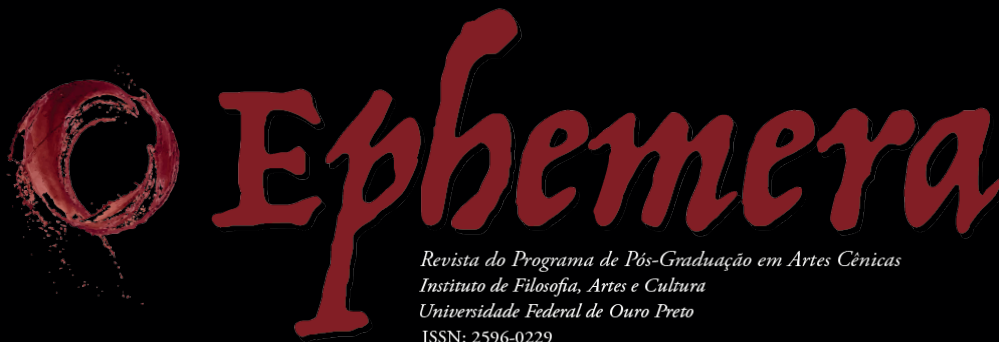
Marcelo Rocco

André Magela

Peer Review History

Submission date: April 15, 2024


Approval date: August 23, 2024




**TEATRO OCIDENTAL SOB A INFLUÊNCIA INDÍGENA:
reflexões sobre a epistemologia e a hibridez poética na montagem Canek da
Cia. Vendímia, Bogotá**

WESTERN THEATRE UNDER INDIGENOUS INFLUENCE:
reflections on the epistemology and poetic hybridity in the performance Canek by the
Vendímia Company, Bogotá

Stephan Baumgartel

 <https://orcid.org/0000-0002-7769-1108>

 doi.org/10.70446/ephemera.v7i13.7193

**Teatro ocidental sob a influência indígena:
reflexões sobre a epistemologia e a hibridez poética na montagem *Canek* da Cia. Vendímia,
Bogotá**

Resumo: O artigo analisa a montagem “Canek o las transfiguraciones del ensueño” como exemplo de uma prática cênica ocidental que busca integrar poéticas de origem indígena. Descreve a decorrente hibridez poética e a relaciona com uma epistemologia ameríndia. A partir dessa análise, defende que é possível integrar no mesmo espetáculo a arte ocidental e uma arte indígena. Para isso, defende-se a necessidade de equilibrar perspectivas históricas e mítico-espirituais na dramaturgia textual e cênica de tal modo a harmonizar o mundo histórico com os princípios da cosmovisão indígena. Essa equilíbrio se estabelece por meio de uma hibridez poética que articula no contexto da cosmovisão indígena a harmonização temporária de forças opostas e no mundo empírico referencia a criação de justiça social.

Palavras-chave: epistemologia indígena; teatro colombiano; teatro decolonial ocidental; dramaturgia não dramática.

**Western theatre under indigenous influence:
reflections on the epistemology and poetic hybridity in the performance *Canek* by the
Vendímia Company, Bogotá**

Abstract: The article analyzes the staging of “Canek or the Transfigurations of Dreaming” as an example of a Western theatrical practice that seeks to integrate poetics of indigenous origin. It describes the resulting poetic hybridity and relates it to an Amerindian epistemology. Based on this analysis, it argues that it is possible to integrate Western and indigenous performance procedures in the same performance. In order to do so, it advocates the necessity of balancing historical and mytho-spiritual perspectives in the textual and scenic dramaturgy in such a way as to harmonize the historical world with the principles of the indigenous worldview. This balance is established through a poetic hybridity that, within the context of the indigenous worldview, articulates the temporary harmonization of opposing forces and in the empirical world references the creation of social justice.

Keywords: indigenous epistemology; Colombian theater; western decolonial theater; non-dramatic dramaturgy.



1 Introdução

Partimos nesse artigo¹ do reconhecimento da existência inevitável de uma fratura colonial no interior das sociedades latino-americanas e de suas populações. Ela se expressa, por exemplo, quando Carlos Araque Osório, diretor bogotano da montagem do texto *Canek*², afirma que ele, como filho de um pai que se identificou com o legado espanhol e de uma mãe que realçou constantemente que tinham uma grande herança indígena, se sustenta artisticamente na afirmação: “yo no sé si soy el indígena que fue conquistado, o si soy el espanhol que vino e conquistó”³. Essa tensão evoca não só um contexto sócio-histórico marcado por uma ferida ainda aberta, mas também um contexto epistêmico igualmente dividido em um aspecto histórico e outro mítico-espiritual⁴.

A ferida sócio-histórica pode ser (e muitas vezes está sendo) tratada por meio de uma dramaturgia predominantemente representacional que, talvez, articule, entre outros, os diferentes interesses e posições sociais numa perspectiva igualitária de luta emancipatória dos seres marginalizados. Articula uma luta cujo horizonte não raramente termina com a participação dos seres antes marginalizados na sociedade ocidental. Essa emancipação liberal não articula um direito a uma existência igualitária, para qual não seja necessário se integrar à sociedade ocidental. Trata-se de uma diferença, de ordem tanto epistêmica quanto ética, que funciona exatamente como base desta segunda insistência de poder existir sem ameaças *ao lado* da sociedade ocidental, como alteridade protegida de seu motor capitalista. A igualdade de direito aqui não é da ordem social,

1 Esse trabalho é fruto parcial de minha pesquisa de pós-doutorado na Universidade Nacional da Colômbia no primeiro semestre de 2023, realizado em diálogo com o professor Víctor Viviescas, cuja temática versava sobre “Escrituras cênicas e textuais do encontro de um teatro branco europeu com as poéticas e experiências indígenas na Colômbia entre 1980 e 2022”. Um encontro artístico que me interessa por constituir o que entendo ser um rito funerário, um modo de encenar a necessidade da própria morte por parte da cultura colonial branca, para que possa nascer uma capacidade relacional e não colonial em uma cultura branca transformada. Um projeto com o qual me consigo identificar. Também me interessa discutir as estruturas atuais e possíveis devires desse encontro por tematizar um espaço mestiço como “contradição e tensão de uma existência entre”, da qual participo com minha condição de ser uma pessoa masculina branca europeia, deslocada na condição de estrangeiro para uma academia brasileira cujos cursos de Artes Cênicas se manifestam cada vez mais críticos à presença de elementos europeus. Após 25 anos no Brasil, continuo sendo uma alteridade aqui e já incorporo um Outro na Alemanha também.

2 A primeira montagem do texto pelo grupo Vendímia Teatro data de 1989. Com mudanças no elenco e leves adaptações dramaturgias, a peça ficou no repertório do grupo até 2013. Esse artigo se baseia na versão publicada no livro *Teatro pós-histórico* (2013).

3 Entrevista com o autor, 25 de abr. 2023. Arquivo pessoal do autor. Naquele dia, fiz uma entrevista longa com Carlos na casa dele. Posteriormente, a versão final desse artigo foi discutida com ele para evitar mal-entendidos da minha parte e compreendermos melhor certas divergências de perspectiva. Em linhas gerais, Carlos concordou com o teor do artigo e com minha análise da dramaturgia de seu espetáculo.

4 Uso o termo “espiritual”, junto com o adjetivo mítico, para enfatizar que esse contexto, numa visão indígena, baseia-se numa dimensão racional que não é limitada à racionalidade lógica-causal, mas influenciada tanto por algo que podemos chamar em nível relativamente superficial de percepção intuitiva ou um pouco mais profundamente, de visão, e em termos filosóficos, também de imanência do sagrado ou a dimensão transcendental da materialidade (ver: Kopenawa, 2015; Baniwa, 2016). É uma realidade perceptual que se expressa coletivamente em forma de relato mítico, ou seja, o mito funciona como tradução dessa percepção extracotidiana para uma linguagem e percepção mais comum (portanto não deve ser confundido com uma ficção ou uma lenda histórica, embora participe na historicidade da língua). Sobre a tensão dessas duas dimensões no contexto da arte, Ailton Krenak (2023) constatou: “Todas ideias [...] que buscam trazer para nosso mundo as ‘artes’, não vão dar conta de nosso espírito. Nós somos espiritados. Eu quero ver quem é que consegue ficar espiritado com a arte teatral do Ocidente”.



mas da ordem cosmogônica. Ou seja, reclama-se o direito de igualdade para as epistemes indígenas ante a episteme ocidental⁵.

Por isso, dramaturgias textuais e cênicas que tratam de assuntos sócio-históricos, numa perspectiva indígena (e não de assuntos indígenas numa perspectiva sócio-histórica), desenvolvem uma poética híbrida para além de uma dramaturgia realista. Coexistem numa mesma dramaturgia formas representacionais de ficções miméticas em relação ao mundo sócio-histórico, e formas cerimoniais e ritualísticas que manifestam não só a igual relevância das epistemes dos mundos não modernos indígenas, mas relacionam as duas linguagens sob hegemonia da episteme indígena. Devido a essa hibridez específica, chamo essas práticas cênicas de “práticas cênicas ocidentais sob influência indígena”. A partir de uma análise da montagem *Canek* do Teatro Vendímia, quero discutir como essas diferentes formas sócio-históricas e espirituais-míticas coexistem e se relacionam, como se articulam as tensões e contradições entre elas e como são simbolicamente superadas (quando são), numa tentativa de entender o impacto dramático transformador da episteme indígena sobre um teatro de cunho europeu.

2 Contextos históricos, poéticos e filosóficos

O trabalho a ser analisado se insere, por um lado, num contexto social colombiano marcado pelo conflito armado entre o Estado, a guerrilha e os grupos paramilitares. No interior desse conflito, a questão da reforma agrária e do uso da terra conforme princípios milenares é central, pois envolve o reconhecimento da cultura indígena tradicional como integral ao trabalho do pequeno agricultor, sendo ele autodeclarado como indígena ou como crioulo, defendendo essa cultura contra os avanços do agronegócio nas mãos dos grandes latifundiários colombianos e estrangeiros. Acontece também que, a partir dos anos 90, se formaram núcleos de apoio à luta armada também no território urbano devido à migração forçada de camponeses para os centros urbanos. Disso resultaram ações terroristas nas grandes cidades. Ou seja, o conflito entre a esquerda revolucionária e as forças de ordem (oficiais ou paramilitares) de um Estado liberal-capitalista deixou de ser articulado apenas nas áreas rurais.

Nesse contexto de conflito social, no meio de atentados e assassinatos, fazer um teatro político comprometido era uma tarefa complexa. Conforme o depoimento de Carlos Araque Osorio⁶, boa parte da classe teatral no final dos anos 80 e início dos anos 90 aceitava a função social da arte colocada por figuras importantes como Enrique Buenaventura e Santiago Garcia. Mas, ante à situação política violenta, era cada vez mais difícil trabalhar numa perspectiva predominantemente

5 Em termos históricos, a colonialidade atuou por meio de um epistemicídio (Sousa Santos, 2010). Nesse contexto, a importância de uma desobediência epistêmica foi assinalada por Mignolo (2008, p. 287) que argumenta que “a desobediência civil sem desobediência epistêmica permanecerá presa em jogos controlados pela teoria política e pela economia política eurocêntricas”.

6 Entrevista com o autor, 25 abr. 2023.



de luta de classe, informada por uma linguagem de compromisso político na tradição de Bertolt Brecht, Erwin Piscator ou Peter Weiss. Por um lado, essa abordagem tinha perdido credibilidade política frente à complexidade da situação socioeconômica do conflito armado e, por outro, expôs os artistas a ameaças violentas, o que fez com que eles investigassem outras formas poéticas de engajamento social.

Em relação a essa busca por uma reorientação política e estética da prática teatral engajada, as viagens de Jerzy Grotowski e Eugenio Barba à Colômbia já plantaram uma semente formativa. O primeiro participou, em 1970, com uma conferência no Festival Latinoamericano de Teatro Universitário de Manizales, na qual já colocou a questão sobre como incorporar as tradições autóctones latino-americanas às práticas dos grupos colombianos. Eugenio Barba, por sua parte, em sua visita a Colômbia em 1982, discutiu, por meio de conversas e oficinas, com os artistas teatrais locais, as dimensões teatrais e antropológicas de sua “Antropologia Teatral” no contexto colombiano. Carlos Araque Osório recorda que no caso de sua trajetória artística, os encontros o fizeram inscrever-se como estudante de antropologia na Universidade Nacional e graduar-se com um trabalho sobre as festividades e cerimônias dos indígenas-muisca das províncias Boyacá e Cundimarca. Mas o impacto causado por Barba foi para além dessa experiência singular. Sandro Romero Rey afirma o impacto dessas provocações como central para boa parte dos grupos independentes envolvidos nos processos de criação coletiva:

A comienzos de la década del ochenta, la primera visita de Eugenio Barba y el Odin Teatret a Colombia lanzó una segunda señal de alerta. La primera había llegado de la mano de Jerzy Grotowski quien, en una conferencia de connotaciones metafísicas, había expuesto sus más profundas reflexiones en el Festival de Teatro de Manizales y dejó preguntas en el aire sobre cómo asumir la tradición. En esa época, [...] entre 1968 y 1975, las mejores vanguardias de la escena latinoamericana rompieron con el realismo y se sumergieron en una nueva ritualidad. La conexión entre tradición y modernidad estaba a la vuelta de la esquina. Y, en muchos casos, el secreto se encontró en el misterioso pasado prehispánico (Rey, 2014, p.7).

De certa maneira, as provocações de Grotowski e Barba parecem ter ajudado a valorizar essa aproximação às práticas cênicas autóctones, além de terem incentivado junto a outros estímulos a busca por um teatro mais performativo que representativo, mais da ordem do significante flutuante que do significado determinado. Tratou-se de uma valorização externa complexa, não sem problemáticas coloniais, mas que resultou, naquele momento, no mínimo útil e funcional, pois na concretude psicossocial da Colômbia, a identidade indígena e mestiça era (e em muitos contextos ainda é) marcada pela experiência desses grupos de não poder participar plenamente na sociedade colombiana de orientação cultural europeia e de não ver suas manifestações culturais valorizadas pela colonialidade epistêmica que estrutura a sociedade colombiana em sua produção econômica e simbólica, de viver num lugar *entre* desvalorizado⁷.

7 Conversei no dia 26 abr. 2023 sobre essa problemática com William Quiroz, fundador do grupo de arte teatral indígena Inti Amaru, sediado em Bogotá.



Essa fissura na população originária das Américas foi articulada a partir de uma perspectiva latino-americana branca, primeiramente por Rodolfo Kusch em sua obra *América Profunda*. Para o autor, trata-se, por um lado, de viver um “estar-aí” e, por outro, ser confrontado com a necessidade de “ser-alguém”. Para Kusch, esse estar-aí ou “mero estar” se baseia na experiência humana de estar conectada com as forças da natureza de um modo que implica uma relação de humildade ante elas, até uma aceitação de estar exposta à intempérie dessas forças. O “ser-alguém” nega que haja dignidade humana nessa atitude e propõe teórica e praticamente a construção de edifícios (conceituais e reais), pois situa a dignidade humana em sua capacidade de dominar a alteridade do mundo. Sua magia se chama tecnologia e sua base é exatamente a separação entre sociedade e natureza, entre sujeito e objeto, entre o micro e o macrocosmos, que permite o sonho moderno de construir uma identidade social e individual própria duradoura. A inserção da população originária senão na cultura, então na economia ocidental moderna das sociedades latino-americanas, participando nela como alienados e marginalizados, constantemente reabre essa fissura como ferida na subjetividade indígena e, menos óbvio, na da pessoa branca e mestiça que vive nas Américas também⁸.

O interesse antropológico-filosófico dos artistas bogotanos nas forças formadoras das artes não ocidentais, também os aproximou das filosofias e práticas cênicas indígenas e fez com que se deparassem com o desafio de como apresentar poeticamente em cena a cosmopercepção e a subjetividade indígena em sua devida complexidade? Como não falar sobre elas, mas fazer delas uma força formadora da poética cênica, transformá-las em procedimentos textuais e cênicos? Para isso era necessário investigar as cosmogonias e filosofias indígenas; entender suas concepções de subjetividade, de comunidade, de espaço e tempo; as relações entre mundo histórico e mundo mítico-espiritual tal como elaboradas por elas, para fazer emergir delas possibilidades dramáticas fora, tanto do drama burguês, quanto do drama épico, talvez englobando esses princípios, mas não submetidos a eles.

Aqui posso apresentar apenas um esboço resumido dessas concepções baseado, sobretudo, nas minhas leituras dos textos referenciados de Davi Kopenawa, Timóteo Vera Tupã Popygua, o Popol Vuh e a antologia Terra, bem como de Denise Maria Cavalcante Gomez, David Pavón-Cuellar, Luís Eduardo León Romero, Rodolfo Kusch e Viveiros de Castro e alguns vídeos que tratam, acima de tudo, das diferentes manifestações espirituais-culturais do povo Guarani, produzidas pela *Fundación Tierra Sin Mal*. Meu interesse é oferecer com esse esboço da cosmopercepção indígena um contexto e um alicerce conceitual que permite avaliar as distintas dramaturgias como expressões desse cruzamento entre uma perspectiva sócio-histórica e outra mítica-espiritual. Quero deixar

8 Essa cisão se articula não só no planalto andino, visitado e analisado por Kusch, mas também na Mesoamérica, como afirma David Pavón-Cuellar (2023, p. 23), citando um estudo de Guillermo Bonfil Batalla sobre a cultura mexicana, que “[p]or trás da aparência de mestiçagem, devemos reconhecer [...] a ‘oposição inconciliável’ entre duas civilizações, a europeia e a mesoamericana, talvez ‘interpenetradas’ entre si, mas nunca ‘fundidas’ e sempre ‘confrontadas’, lutando uma contra a outra, uma dominando e a outra resistindo obstinadamente”. O psicólogo colombiano León Romero (2014) pesquisa essa contradição inconciliável para o contexto colombiano. No contexto do Brasil, Jerá Guarani (2023) nos traz um relato dos perigos, mas também de certas potências desse encontro, quando pessoas indígenas conseguem manter separadas as duas civilizações.



claro que o foco do artigo não é apresentar e discutir as cosmopercepções das culturas originárias nas Américas, senão discutir um fenômeno cênico ocidental como encontro de um criador teatral mestiço com suas duas heranças culturais, articulando – e esse é o ponto realmente importante – um encontro e um atravessamento entre ambas com o objetivo de realizar uma mediação. A perspectiva inscrita nessa tentativa de compreensão e de mediação é não indígena. Trata-se de um encontro de uma pessoa branca com materiais sobre culturas e antropologias indígenas, semelhante ao encontro de um diretor mestiço com seu legado indígena mediado por um material não indígena: leituras de um mundo do qual não participamos organicamente, mas perante o qual buscamos uma atitude de abertura e de escuta para realizar nossas criações.

Vamos começar com a percepção de que todos os “entes” ou fenômenos criados, e não só os seres humanos, são dotados de subjetividade, de habilidades comunicativas, capazes de estabelecer relações intersubjetivas⁹, o que Viveiros de Castro (2014) define como “perspectivismo ameríndio”¹⁰, cujo ponto de fuga universal, expresso nos diversos relatos míticos, é “um estado do ser onde os corpos e os nomes, as almas e as ações, o eu e o outro se interpenetram, mergulhados em um mesmo meio pré-subjetivo e pré-objetivo”, (Castro, 2014, p. 355)¹¹. É esse meio pré-subjetivo e pré-objetivo que surge para a alma indígena na visão de Kusch ou de Pavón-Cuellar, quando a alma percebe a imensidão e infinitude da vida em seus sucessivos e incessantes ciclos empíricos, instaurados e organizados por uma energia ou um ser superior divino¹². A vida empírica, com seus acontecimentos e ações, é mergulhada nesse meio que, por sua vez, articula essa vida empírica em ciclos elásticos, relativamente estáveis, sujeitos ao desequilíbrio e, portanto, necessitando de ações de harmonização por parte dos seres vivos visíveis e invisíveis¹³. Nessa perspectiva, qualquer

9 Ver, por exemplo, as teias de seres que originam de Nhanderu, para criar e sustentar os mundos visíveis e invisíveis nas diversas cosmogonias Guarani (Popygua, 2022, ou Seu Egiño em SESC Berioga, 2022). Ou, como diz Pavón-Cuellar (2023, p. 72): “Tanto a terra em geral quanto os animais, as plantas e os demais seres fazem parte de uma comunidade extensa, não apenas humana, na qual tudo tem alma, coração [...]”. López Austin (*apud* Pavón-Cuellar, 2023, p. 72) formula que “no pensamento mesoamericano tudo possui alma, desde os seres da natureza até os objetos fabricados pelos homens”. Aquilo que possui alma é, portanto, uma espécie de humano, de pessoa. Esses resultados correspondem a um modo de saber, a uma epistemologia que é o inverso da epistemologia ocidental (Castro, 2014, p. 358): “Nosso jogo epistemológico se chama objetivação; o que não foi objetivado permanece irreal e abstrato. A forma do Outro é a coisa. O xamanismo no espaço hoje das Américas parece ser guiado pelo ideal inverso. Conhecer é personificar, tomar o ponto de vista daquilo que deve ser conhecido - daquilo, ou antes, daquele; pois o conhecimento xamânico visa um ‘algo’ que é um ‘alguém’, um outro sujeito ou agente. A forma do Outro é a pessoa”.

10 Mantenho aqui o termo ameríndio, apesar de hoje ser visto como problemático por remontar a uma perspectiva colonial sobre as culturas das Américas, já que me refiro especificamente às pesquisas e reflexões de Viveiros de Castro, quem cunhou o conceito em outro contexto temporal. De modo geral, parece-me que o termo pode ser substituído por “perspectivismo indígena”.

11 Igualmente Kopenawa (2015), quando explica que os animais de caça também são parentes humanos dos humanos, pois eram em tempos primordiais humanos que se metamorfosearam em caça (2015, p. 117): “O fato é que somos todos humanos. Assim é” (2015, p. 215).

12 Encontro esse aspecto sobretudo na cosmopercepção Guarani, tal como apresentada no material da *Fundación Tierra Sin Mal*.

13 Veja, a título de concretização, as afirmações de Davi Kopenawa (2015) acerca do trabalho dos xapiri, dos xamãs e das mulheres sábias para proteger seu povo dos efeitos de energias “maléficas” (sobretudo, a meu ver nos capítulos 7 e 8 do referido livro). Essa visão não é totalmente alheia ao pensamento ocidental, mas certamente alheia à sua modalidade



“militância” humana só faz sentido em nome e ao serviço dessa harmonização que deve integrar as partes numa totalidade, mas não em nome de um progresso linear que busca eliminar as partes consideradas, senão em favor apenas daquelas consideradas boas e úteis. A cosmopercepção indígena é dialética, pois integra as partes num todo, mas o é num sentido não moderno, não progressista e não hegeliano¹⁴. Ela não desvaloriza o mundo empírico em nome de uma transcendência, mas o abre à presença dessa dimensão pré-subjetiva e pré-objetiva da divindade do ser, ou seja, em termos ocidentais, reconhece a imanência da transcendência e constrói à sua maneira poeticamente uma transcendência imanente.

Do ponto de vista da cena, essa duplicidade de perspectiva de que tudo acontece nesse mundo, mas é mergulhado em um complexo jogo cujas regras que pertencem a outro mundo além da dicotomia sujeito-objeto e pelo qual se expressa a divindade do ser, é responsável por noções de narrativa que são situacionais, uma sequência de estações determinada pela finalidade de apresentar sempre de novo um processo de equilibrar momentaneamente as forças contraditórias que atravessam a existência mundana. Sugere noções espaciais em que vários espaços, como mundos, podem interpenetrar-se, como também permitirem coros e coralidades para além da comunidade humana, incluindo seres da flora e fauna. Provoca, sobretudo, um enquadramento das ações ficcionais por meio de ações cerimoniais como manifestação dessa existência dupla em que as ações históricas são mergulhadas num jogo e numa dialética divina de incessante renovação.

Esse enfoque numa ritualidade indígena que, energeticamente, involucra a prática teatral representacional, permite materializar performativamente, no mesmo espetáculo, tanto o mundo do campesino oprimido, quanto esse mundo indígena simultaneamente oprimido e fora da opressão, o mundo histórico latino-americano e o mundo mítico das cosmogonias indígenas. Mas faz com que o segundo (o da dimensão pré-subjetiva e pré-objetiva, em termos de Castro) absorva os desequilíbrios do primeiro. Nessa duplicidade hierarquizada reside sua militância política a partir de seus meios teatrais. Portanto, esse fazer teatral não deixa de ser um fazer latino-americano, mas insiste na necessidade de olhar para o fazer teatral latino-americano a partir do lugar relacional chamado de Abya Yala, Pachamama, Pindorama, Anáhuac, entre outros nomes criados para expressar a percepção e experiência indígenas do que é a vida e a terra em seu âmago. Não é motivo de surpresa, então, que a montagem a seguir apresente cenas miméticas organizadas de um modo que não se ajusta ao modo ocidental de conectar episódios realistas numa história, mas não por isso apresenta características de pastiche ou de ausência de sentido. E este, talvez, seja o desafio poético para esse tipo de teatro na junção de formas representacionais e outros cerimoniais: criar um cruzamento de fronteiras sócio-históricas e abrir esse mundo fronteiro para a cosmopercepção

“moderna”. Ver Kusch (2007b, p. 372, nota 18): “[E]l pensamiento oriental, así como el pensamiento pré-industrial europeo, parten siempre de un concepto global de la vida, antes que de una teoría del conocimiento”. Resta frisar que um conceito global da vida também encarna uma teoria do conhecimento.

¹⁴ Veja, por exemplo, as práticas sagradas Guarani de pedir licença à pedra ou madeira que se recolhe para uso próprio, enfatizando a própria necessidade e não o desejo.



indígena; colocar-se fora das formas teatrais modernas e pós-modernas para apresentar um teatro não moderno que oferece – por meio da experiência poética – um reconhecimento da força social afetiva presente na visão cosmogônica, não moderna, dos povos indígenas e de sua produção de sentido como um “sentido elástico” (ver a instabilidade do mundo ressaltada por Pavón Cuéllar). Um teatro sob influência indígena não moderno que mantém elementos representacionais que falam do mundo social atual e, dessa maneira, evita a armadilha de cair em um teatro nostálgico pré-moderno.

3 A montagem “Canek o las transfiguraciones del ensueño”

Carlos Araque soube da figura de Canek por meio de relatos orais que ouviu em uma viagem ao México. O que captou seu interesse, entretanto, era o fato de que também escutou a história em um encontro indígena em Coyaima, localidade da província de Tolima no Sul da Colômbia. Os indígenas relacionaram a figura de Canek a figuras como “Quintín Lame, con la Gaitana, Juan Tama, Serenjua y outros personajes locales míticos y reales que se han caracterizado por defender los derechos de los pueblos indígenas” (Araque, 2013, p. 63). Algo semelhante aconteceu numa viagem ao Peru. Seus interlocutores peruanos até suspeitaram que as fontes mexicanas tivessem “roubado” a história local para criar a história de Canek¹⁵.

O que deu a essa figura sua dimensão exemplar? Para responder, é preciso analisar brevemente a estrutura profunda da rebelião e seus objetivos e entender como se pode oferecer um material para criar um espetáculo decolonial fora das propostas temáticas e estruturais ocidentais, ou seja, baseado fundamentalmente em outra episteme.

Escolher como figura central de um projeto teatral um líder indígena durante a colônia do século XVIII, e não durante o século XVI da conquista, já indica que o foco deste trabalho não cai sobre a apresentação imaginativa de um mundo indígena idealizado, pré-hispânico e tido como “autêntico”, mas pretende problematizar a convivência colonial da cultura indígena no contexto hispânico. Jacinto Canek (1730-1761) era o líder de uma rebelião *maya* mais ou menos espontânea contra a injustiça de suas condições de vida, buscando reinstalar a autoridade mundana e espiritual dessa cultura ancestral. A revolta era efêmera, mas a figura de Jacinto Canek sobreviveu aos tempos, sobretudo por meio de relatos orais. A historiografia oficial se interessou pela existência desse episódio e desses relatos orais apenas a partir da segunda metade do século XX¹⁶.

15 Entrevista com o autor, 25 abr. 2023.

16 Ver Huerta e Palacios (1976) e Bartolomé (1978). Para uma discussão da relação e importância de motivos culturais-religiosos e econômicos nessa rebelião, ver Patch (2003). O livro *Canek* de Ermilo Abreu Gomez, originalmente publicado em 1959, apresenta um conjunto de adaptações de relatos orais sobre a vida de Jacinto Canek. É um livro que em sua escritura funde o relato oral e a vontade poética de seu autor.



As fontes históricas e os relatos indicam que a exploração e o abuso da população indígena era um fator importante no levante¹⁷, mas ele ganhou força e características específicas a partir das dimensões culturais-religiosas que o inscreveram em uma expectativa escatológica oriunda do universo mítico *maya*¹⁸. Portanto, apesar da brevidade da revolta, Robert Patch avalia que se tratava de

una rebelión sumamente seria, con un fuerte contenido anticolonialista, pero las causas parecen ser más de naturaleza cultural que económica. Los mayas siguieron creyendo en una versión cíclica de la historia, la cual les dio a entender que un día en el futuro ellos dominarían a los españoles. Jacinto Canek escogió un nombre con alto significado histórico para los mayas, se proclamó rey y encabezó una rebelión que tuvo por meta el dominio político y religioso de los mayas en Yucatán. Miles de indígenas creyeron que era el rey anunciado por la profecía y que los días de los españoles estaban contados (Patch, 2003, p. 46).

O nome Canek, assumido por esse líder nascido como Jacinto Uc de los Santos, era um nome ao mesmo tempo histórico - o nome da última dinastia de reis *maya* - e mítico-divino, pois Canek era o título dos reis do povo *maya itz'at* que eram, como todos os reis *maya*, também encarnação de uma energia ou ser divino. Jacinto Canek, por sua vez, ao assumir esse nome reivindicava ser uma reencarnação tanto desses reis quanto de um ser divino, continuação de uma ancestralidade ao mesmo tempo histórica e divina.

São essas as causas de natureza cultural-religiosa que deslocam o contexto epistemológico da revolta, transformando a figura de Canek com sua intenção de restaurar a autoridade do estilo de vida e da cosmopercepção *mayas* em uma espécie de arquétipo do líder indígena da colonialidade, semelhante à Tupac Amaru II e, por isso, também em uma potencial inspiração para militâncias e resistência atuais, pois a estrutura da revolta não aponta para um passado mítico, senão reivindica uma maneira autônoma indígena de criar suas instituições e de se relacionar com o mundo ocidental. Conforme Barabas (2000, p. 178), a intenção geral das revoltas *mayas* do século XVIII era apropriar-se da cultura dominante, a fim de ressignificar seu funcionamento sob hegemonia da cultura indígena. O que podemos muito bem traduzir em um projeto concreto de aproveitar os aspectos benéficos da cultura ocidental que estão de acordo com a própria cosmopercepção, mas recusar com a mesma medida a razão instrumental da cultura ocidental moderna e as relações sociais exploradoras, estabelecidas a partir dela. Uma finalidade perfeitamente cabível para um projeto

17 Ver a seguinte citação de um discurso de Canek antes de iniciar a rebelião: “Hijos míos muy amados: no sé que esperaréis para sacudir el pesado yugo y servidumbre trabajosa en que os ha puesto la sujeción a los españoles; yo he caminado por toda la provincia y registrado todos sus pueblos, y considerando con atención qué utilidad o beneficio nos trae la sujeción de España [...] no hallo otra cosa que una penosa [...] servidumbre” (Florescano, 2002, p. 149).

18 Ver (Barabas, 2000, p. 175-179). Em relação à figura de Jacinto Canek, ela ressalta essa duplicidade ao notar que “Canek predicaba en contra del ausentismo y despotismo clerical y de la sujeción del indio a los ‘blancos’ y mestizos; al mismo tiempo, prometía la resurrección de los muertos en combate, en el marco legalizador de las profecías de *Chilam Balam*” (Barabas, 2000, p. 178). Esses livros de ensinamentos e profecias também ensinaram um tempo cíclico no qual cada cataclismo implica uma reviravolta regeneracional. A importância dessa dimensão religiosa no interior do andar histórico se expressa também no nome Canek (literalmente ‘serpente negra’ em espanhol) e sua semântica dupla, histórica-divina.



decolonial no mundo atual. A natureza dupla desse projeto e sua rápida derrota oferecem um ótimo material para uma vontade artística que parte da incapacidade de decidir o quanto pertence ao mundo do colonizado em revolta e quanto está imersa no mundo e nos valores dos colonizadores uma vontade artística que busca trazer para a cena a cosmopercepção indígena e as poéticas que podem decorrer dela e, ao mesmo tempo, quer falar de um acontecimento histórico por meio de técnicas de representação.

3.1 A fundamentação mítica da dramaturgia¹⁹

O material concreto que serviu como ponto de partida era o livro *Canek* de Ermilo Abreu Gomez, um “hermoso poema em prosa, a la vez de canto recio y dulce”, como diz H. Almendros em seu prólogo (Abreu, 2006, p. 5). O livro foi escrito por Gomez a partir de relatos que os descendentes de Yucatán se contavam, ainda no século XX, sobre a vida desse líder *maya*. O livro é dividido em cinco capítulos, intitulados, respectivamente: *Los personajes*, *La intimidad*, *La doctrina*, *La injusticia* e *La Guerra*. Cada um é composto por uma sequência de pequenas anedotas, sem conexão causal. Antes, cada uma é autossuficiente, uma mistura de relato e comentário autoral, e juntos compõem um quadro atmosférico que caracteriza o tema de cada capítulo. Conforme Araque todas as histórias conhecidas por ele

destacan cuatro momentos importantes de su vida: un primer momento en el cual pregona su doctrina a los integrantes de su comunidad; un segundo momento en el que enfrenta la injusticia cometida contra su pueblo; un tercer momento en el cual defiende su tierra y su tradición, su cultura y su pasado, y un cuarto momento en el que es aprehendido y ejecutado por los soldados del Estado (Araque, 2013, p. 63).

Mas não é a sequência linear que marca a dramaturgia de *Canek*, a construção da fábula a partir do material histórico, senão uma inversão temporal: o episódio da intimidade que fala da amizade de Canek e do menino Guy na fazenda onde Canek trabalhava, antes de se tornar líder da revolta, é a última cena da peça²⁰. Isso indica já uma tentativa de organizar a dramaturgia conforme a temporalidade circular ou espiral presentes nos livros sagrados da cultura *maya*, como o

19 A decisão de analisar o processo de mediação ambígua dessa montagem por meio, sobretudo, de sua dramaturgia textual, dá-se principalmente pelo fato de que a gravação em vídeo se perdeu. Existem algumas fotos isoladas de pouca resolução e há os relatos do diretor Carlos Araque com o qual me encontrei várias vezes enquanto fiquei em Bogotá; quando comento determinada cena, porque podia encontrá-la nas fotos.

20 O livro de Gomez, disponível em sua versão espanhola na internet, mantém a sequência linear e por mais que se esforce a superar a dominância de sua lógica histórica intrínseca, seja por meio de uma linguagem poética, por alusões a valores e tradições *maya* ou seja pela cena apoteótica final em que os corpos falecidos de Canek e de seu amigo, o menino Guy, iluminados por dentro, “[s]iguieron caminando y cuando llegaron al horizonte, empezaron a ascender” (Gomez, 2006, p. 74), não passa de tentativa de aliviar a dor dos corpos históricos num além transcendental que está separado deste mundo. Ou seja, o mundo de Gomez é o mundo da redenção cristã, não o da constante possibilidade de uma reviravolta mundana que caracteriza a transcendência imanente indígena.



mencionado *Chilam Balam*. Mas, além dessa temporalidade, há no interior de cada cena uma fluidez temporal, porque nelas interagem diferentes versões simbólicas de Canek, cada uma conectada a um dos quatro episódios da história que foi associado a um dos quatro elementos naturais. E mais, essa fluidez de sobreposições é enfatizada tematicamente quando as falas nas cenas apontam à duplicidade da vida na qual o morrer e o nascer, o mundano e o espiritual, são apenas dois lados de uma mesma situação, mesmo que a maioria dos seres humanos não o perceba. O texto da peça abre com as seguintes falas de Canek Tierra:

No preguntes por los que se van y no vuelven. Es cierto que algunos vuelven, pero no saben que han vuelto. [...] Viven como ensoñados. [...] poseen el espíritu de lo que fue y saben de la vida ciega de los hombres aquí. [...] En el tiempo se juntaron el gusano, el hombre y la estrella, y se vio que los tres tenían luz, que era emanación de lo profundo puesto en ellas. Estos pocos lo saben, y casi ninguno lo siente. Dichoso aquel que al menos adivina este misterio (Araque, 2013, p. 68).

Na segunda cena, a da *Injusticia*, ouvimos e lemos que enterrar uma pessoa injustamente morta num bosque e não no cemitério, é como semear (Araque, p. 74). E logo depois lemos e ouvimos que na morte de uma pessoa inocente, nesse caso um homem chamado Domingo, ela “solo deja de caminar en la tierra; su espíritu crece y ronda por los lugares. Un tiempo después el viento trajo la noticia de que los humildes del pueblo vecino habían incendiado el cuartel de los cazadores; entre los rebeldes estaba un hombre que se llamaba Domingo” (Araque, p. 76).

Quase no final da peça, a dramaturgia apresenta um diálogo entre Canek e o menino Guy, no qual se pergunta a Canek o que acontece com as crianças quando morrem, em que se transformam, e Canek responde que as crianças que morrem estão despertando (Araque, p. 85). São a primeira e a última cena de caráter predominantemente mítico que enquadram as duas cenas de caráter mais histórico-épico e que conferem às falas citadas sua qualidade performativa e ritualística: mais que afirmar a verdade de uma opinião isolada autoral, são configuradas como evocações que afirmam a verdade de um mundo coletivo.

Portanto, a fundamentação mítica da dramaturgia e seu diálogo constante com a ritualidade são evidenciados não só pela associação de cada cena com um dos quatro elementos²¹, mas, sobretudo, pela sua configuração que concretiza uma temporalidade relacional fluida, que a cada momento afirma a si mesmo como um meio para perceber a constante duplicidade da existência nessa terra e não para alcançar a entrada num além. O título trata da percepção dessa duplicidade quando fala da obra como a manifestação de transformações do “ensueño”, ou seja, da capacidade de encontrar no interior da realidade histórica e ao lado dela outra realidade, espiritual e perene²².

21 Araque (2013, p. 65) afirma que para fazer jus à dimensão mítica de Canek, “o texto fue concebido como una estructura de ritual; en el cada momento corresponde a un elemento natural, que es escogido de acuerdo a los conflictos em los que predomina”.

22 Uma tradução literal de “ensueño” para português é “devaneio”. Entretanto, trata-se em nosso contexto de um termo que Araque tomou dos ensinamentos de Don Juan, tal como foram transmitidos por Carlos Castañeda y Florinda Donner-Grau. Sugiro que ele seja compreendido mais como “visão” ou “percepção extracotidiana da essência da



A restauração dessa visão dupla se articulou no *Canek* histórico, entre outros, pelo nome assumido, mas também, na percepção enfática de Araque pelo projeto de uma “revolução da palavra” (e não tanto de uma revolução pela palavra), que podemos traduzir para nossa finalidade como “revolução da linguagem cênica”, da poética cênica como “palavra”. E é também, nesse sentido, de absorver a dimensão histórica do relato dentro de um enquadramento mítico-religioso, que a dramaturgia se apresenta como “pós-histórica”.

Se essa duplicidade, como abertura do mundo empírico para o mundo mítico-espiritual e a sujeição dos conflitos empíricos aos princípios cosmogônicos, fundamenta como um todo a dramaturgia desse universo, sua poética e narrativa, também deve atuar sobre a construção dos personagens, do uso da palavra e dos aspectos temporais e espaciais da cena. No que segue, vamos verificar essa hipótese na dramaturgia textual e cênica de *Canek*.

3.2 A duplicidade histórica-mítica na construção das figuras cênicas

Quando olhamos para a construção daquilo que tradicionalmente se chama de personagem, percebemos a já mencionada diferenciação da personagem *Canek* em quatro figuras associadas aos elementos naturais Terra, Fogo, Ar e Água. Concretizando a “escrita de ritual” como procedimento compositivo fundante em que “cada momento corresponde a un elemento natural, una parte del cuerpo y un deseo” (Araque, 2013, p. 63), encontramos na construção da figura cênica, uma figura quase de múltiplas almas, sendo cada uma representada pela relação que o elemento natural estabelece com ele (e não o ser humano com o elemento natural). Trata-se de uma visão de sujeito de acordo com as concepções antiessencialistas dos indígenas sobre o sujeito, no sentido explanado por Pavón-Cuéllar

É como se houvesse muitas pessoas em cada pessoa ou como se o sujeito se transfigurasse em cada uma de suas experiências. [...] Os desejos e as doenças possuem o indivíduo, o habitam e o dissociam de si mesmo, fazendo-o se metamorfosear neles. O mesmo acontece com outras experiências. [...] [O] sujeito mesoamericano se caracteriza mais por sua multiplicidade interna do que por sua identidade intrínseca (Pavón-Cuéllar, 2023, p. 38).

A hegemonia dessa perspectiva sobre as perspectivas mais psicológicas da construção da figura cênica se expressa nas ações realizadas pelos diversos *Caneks*, que não contribuem nem para o andamento da história ficcional nem constituem a personagem como força agencial dos acontecimentos ficcionais; por exemplo, ao cobrir o próprio corpo com terra e comer uma pequena parte dessa terra, cuspir fogo, transformar-se em animal (pássaro e vaca louca), em conquistador espanhol (ou seja, em alguém fora do tempo ficcional de *Canek*), e banhar-se em uma pequena

natureza”. Nas traduções portuguesas dos livros de Castañeda, utiliza-se o termo “ensinho” e, no livro de Donner-Grau, também o termo “sonhos lúcidos” ao lado de “ensinho”.



cisterna em água ensanguentada. Essas ações não são oriundas da vontade expressiva da figura ficcional nem de suas intenções enquanto “herói da ficção”. Antes, contribuem para invalidar essa perspectiva como fundamento da subjetividade da figura ficcional e substituí-la por uma episteme indígena acerca da composição da subjetividade: uma multiplicidade interna cujos elementos se atualizam conforme os contextos mítico-espiritual e histórico.

Na construção da figura cênica Canek, a subjetividade indígena cosmogônica absorve a subjetividade psicológica intersubjetiva ocidental. Com razão, Araque aponta que, na construção do espetáculo, não falaram em personagens, mas “figuras em comportamento”²³ o que também indica que a construção da corporeidade, das ações e das possíveis intenções vinha de fora para dentro, no sentido de que eram oriundas do contexto elementar que surgiu para o grupo a partir do material de Ermilo Abreu Gomez. A figura surge em grande parte como um efeito dessas circunstâncias, como observador e recitador das próprias circunstâncias, por exemplo, nas falas em terceira pessoa que diziam respeito a si mesma, como vemos nesses breves exemplos:

CANEK TIERRA: Canek cree que si los hombres alcanzan el equilibrio entre el ideal y la realidad lograrán la libertad, pero.. ¿ para qué quieren la libertad si no saben ser libres? (Araque, 2013, p. 69).

CANEK FUEGO: Un hijo del amo blasfemaba delante de un jaguar que se amansaba em el sueño de un piedra. Canek le recuerda su imprudencia, el joven altivo se ríe de Canek y se burla del jaguar. Cuando amaneció, la piedra era más roja y del joven solo quedaba un rastro de sangre; el jaguar había soltado las amarras. Las autoridades culparon a Canek por el incidente y lo declararon hereje, algunos dijeron que se había convertido em jaguar (Araque, p. 76-77).

As semelhanças desse ator com um contador de histórias, mas também com um xamã, não são casuais nesse contexto poético, uma vez que ambos recitam a história e ao mesmo tempo a transgridem em seus corpos. Eles realizam uma transubstanciação e, nesse sentido, a figura cênica (do contador e do xamã) é metonimicamente a própria história²⁴.

Essa duplicidade possibilita que o Canek mitológico possa assumir a função do Canek histórico, como que chamado por esse para individualizar no Canek histórico e falar de si mesmo em terceira pessoa. Mais ainda, singularizando-se ainda mais, fala também em primeira pessoa como participante da revolta ou estabelece pequenos diálogos com outras figuras ficcionais, assumindo ainda o papel de outra figura histórica.

CANEK FUEGO: El amo mandó llamar a Domingo y le preguntó: ¿Es cierto que te vas a casar con Rosaura, la hija del difunto Jesús-Chi? Canek respondió por Patrício:

CANEK ÁGUA: Sí, señor, es cierto, yo seré el padrino [...]

CANEK FUEGO: El amo sonrió y agregó: Haces bien, después de todo para qué la quieres nueva si ni siquiera la vas usar. En ese momento dos guardias entraron por Domingo y se lo llevaron atado de manos. Ya era soldado. Canek lo detuvo

23 Entrevista com o autor, 25 abr. 2023.

24 Nessa perspectiva, um xamã também se assemelha a um contador de histórias que realiza em e com seu próprio corpo uma transubstanciação.



y le dijo:

CANEK ÁGUA: Cásate de todas maneras, Domingo. Tú la quieres y la amas, cástate con ella (Arque, p. 75).

Em última análise, a figura Canek que o título expressa é um Canek mítico-cênico que é a peça, pois tudo acontece como se ele fosse o ativador, o recipiente e o condensador das forças mítico-espirituais (os elementos naturais, o semear de uma materialidade, de um corpo humano ou cênico para que nasça a presença de uma memória, uma reencarnação dessa energia em outra pessoa), mas também – e isso é fundamental – quem relata as forças históricas que contribuíram para o levante do ponto de vista das relações de poder. O cosmogônico se concretiza e se singulariza no histórico, atravessando-o a todo momento. O Canek herói histórico é ao mesmo tempo Canek-Deus, a força divina.

Ao entender dessa maneira a dupla identidade da figura, podemos também compreender o subtítulo da peça: “transfiguraciones del ensueño”. Cada cena funciona como visão, um fractal de um sonho lúcido que conjuga a coexistência dessa duplicidade histórica-espiritual, empírica e mítica-mística. Esse sonho lúcido se particulariza nos fractais ou nas transformações de si mesmo, materializando-se ao mesmo tempo nas transfigurações da figura mítica Canek (Terra, Água, Fogo, Ar) e da cena teatral que essa figura instaura: o modo onírico de um sonho lúcido. A dupla identidade manifesta-se nas transfigurações do sonho da figura histórica que sonhou com uma sociedade *maya* livre do jugo colonial. A revolução da palavra e da linguagem cênica consiste na construção dessa duplicidade.

Mas também nos faz sentir que há outra transfiguração acontecendo no interior dessa cena e no interior de nossa percepção, que é a fagocitação da importância dos paradigmas epistêmicos ocidentais (da história como política em si e da história como linear, em específico, a pessoa como uma identidade consigo mesma) pela perenidade da cosmopercepção indígena. Com essa inversão se oferecem condições à emancipação interna do sujeito mestiço.

Esse sujeito adentra a cena por meio da presença de espectadores que foram convidados a sentar-se a duas mesas nas laterais do palco, fechando uma estrutura que permitisse perceber uma relação circular entre palco e plateia. Aos convidados foi servida uma sopa não só tradicional, mas carregada de simbolismo sagrado: uma sopa de milho. Nesse momento em que o ritual da sopa compartilhada fundamenta a fala, Canek Tierra evoca a possibilidade de cada um desses espectadores assumir um processo de aprendizagem para que nele ecoe aqui e agora a presença de Canek (histórico e divino):

Canek Tierra: Miren a este joven (señala a un de los comensales). Tiene sangre india y cara española, mírenlo bien, fíjense cómo habla y cómo aprende; en el viven las voces que se dicen y las palabras que se escriben. No es ni de tierra ni de viento, en él la razón y el sentimiento se tranzan. No es de abajo ni de arriba. Está donde debe estar, es como el eco que funde con nuevo nombre en la altura de la esencia, las voces que se dicen y las voces que se callan (Araque, 2013, p. 73)²⁵.

25 Diga-se de passagem, que esse trecho revela que o público-alvo imaginado como esses espectadores era um público mestiço. De fato, quando o trabalho foi apresentado com pessoas indígenas sentadas na mesa, Araque percebeu que não podia dirigir essa fala a eles (Conversa com el autor, 14 jul. 2023).



A presença de figuras reais como figuras cênicas – as pessoas do público sobre o palco recebendo e comendo sopa de milho – permite trazer a perspectiva indígena como dominante também para o eixo palco plateia, fazê-la ressoar no aqui e agora da cena, no tempo e no espaço compartilhado entre artistas e público, onde ficção e performatividade se permeiam mutuamente.

3.3 A duplicidade histórica-mítica no uso da palavra

A construção das figuras cênicas de fora para dentro e, conseqüentemente, um uso não dramático da palavra em suas falas já deu uma primeira pista de que a palavra é usada mais em um modo expressivo-performativo do que num modo representacional. Mas qual realidade essa performatividade expressa ou referencia? Pois diferente de um uso pós-dramático da palavra, não estamos perante um uso da palavra que a estabelece como significante, expressando algo como um desejo pulsante incapaz de encontrar um significado possível ou em busca constante de encontrá-lo. A minha hipótese é que o texto apresenta um uso da palavra que organiza as frases e palavras de tal maneira a evocar uma poética que suspende o sentido univocal e que a instala como ímã de uma instabilidade equilibrada. Ao mesmo tempo enuncia inequivocamente seu conteúdo histórico e expõe a exploração da população campesina de origem *maya* e a injustiça social a qual ela é submetida. Dessa maneira, ela responde ao desafio que consiste em se manter no umbral entre a dimensão sócio-histórica e a mítica-espiritual; apresentar a história de tal modo que se evidencie “que em ella habia acontecido una tragédia que participó de lo doméstico y de lo celeste” (Araque, 2013, p. 80).

O seguinte diálogo (o relato épico dialogado) mostra essa tentativa de enunciar um sentido e ao mesmo tempo submetê-lo a uma perspectiva que dissolve sua rigidez:

Canek Aire: Canek y el niño Guy caminan por el bosque; de pronto Canek detiene al niño Guy y le dice:

Canek Tierra: Mira la tierra. Cuenta los granos de arena.

Canek Aire: (convertido em niño) “No se pueden [sic] contar.”

Canek Tierra: Aunque no conozca, existe el número de las estrellas y el número de los granos de arena. Pero lo que existe no se puede contar y se siente aquí adentro: exige una palabra para decirlo. Esa palabra, en este caso, sería inmensidad. Es como una palabra húmeda de misterio. Con ella no se necesita contar no las estrellas ni los granos de arena.

Canek Aire: Hemos cambiado el conocimiento por la emoción, que es también una manera de penetrar em la verdad de las cosas.

Se convierten en pájaros mitológicos. Canek Aire es un poco más grande que Canek Tierra; realizan exactamente los mismo movimientos. La música es aire, aire de los Andes (Araque, 2013, p. 82).

A partir desse trecho, entendo que a retórica usada para configurar as diferentes anedotas pretende apontar a posição do ser humano perante essa imensidão evocada. Nessa perspectiva, cada episódio assume uma função de oração, de reza, que é sobretudo meditação dessa relação mundano-



divino. Busca expressar essa relação ante o universo e fala dos acontecimentos históricos de tal maneira que não se esqueça em nenhum momento a presença dessa imensidão. Essa finalidade explica a insistência em cambiar rapidamente para o tempo presente, mesmo quando se relata algo que pertence à ficção (além de ajudar a sustentar a palavra como materialidade performativa no interior da apresentação); explica o término dos episódios por uma frase que parece explicar os acontecimentos, mas os envolve antes numa relativa suspensão do sentido. Poucas vezes a escrita (e isso já é uma característica do livro de Gomez) enfoca causas e motivos. Antes, apresenta-nos as modalidades de como se dão os acontecimentos históricos, e encontramos aqui uma relação entre saber e sujeito que também aparece na literatura sobre a visão indígena²⁶. Quando aceitamos que a dimensão mítica-espiritual indígena de subjetividade e comunidade se sobrepõe à dimensão histórica, não precisamos focar no porquê da injustiça. Mais importante é reconhecer, sem dúvidas, a própria injustiça. Dessa maneira, esse uso da palavra, ao mesmo tempo denotativo e evocativo, reconhece a especificidade histórica e protesta contra ela em nome dessa dimensão mítica-espiritual.

3.4 A duplicidade histórica-mítica na construção do espaço-temporal da cena

A peça se mantém fiel, por um lado, a um dispositivo espacial moderno para o teatro de sala ocidental que é a frontalidade da cena e a separação de público e atores²⁷. Entretanto, como já indicado anteriormente, Araque concebeu um pequeno espaço híbrido que eram duas mesas com algumas cadeiras nas partes laterais do palco para as quais foram convidados alguns espectadores. Com esse espaço, ele criou uma ponte entre a realidade empírica e a ficcional que lhe permitiu estender simbolicamente o enquadramento mítico-espiritual também aos espectadores. Por um lado, por incluir os espectadores numa configuração circular, que talvez não quebrava, mas, no mínimo, tensionada a frontalidade. Por outro lado, por meio de uma ação que era ao mesmo tempo cotidiana e de conotações sagradas: a preparação da sopa de milho²⁸. A exposição desses poucos espectadores, então, problematizou a separação entre palco e plateia, integrando essa própria exposição ao espetáculo, tornando a configuração um recurso reflexivo da montagem. Era, ao mesmo tempo, uma solução feliz e o reconhecimento de um fracasso. Solução feliz, dentro da duplicidade histórica-mítica-espiritual que regia a cena, e fracasso ante uma realidade espacial na

26 “El saber indígena no es entonces un saber del porqué o causas sino del cómo o modalidades. Tampoco es un saber disponible que pudiera ser encerrado o almacenado, y menos enajenado de un sujeto, sino que exige el compromiso del sujeto que lo manipula. En el pensamiento indígena existe una estrecha relación entre saber y rito” (Kusch, 2007b, p. 317-318).

27 Essa fidelidade era um tanto imposta pelos espaços que receberam o grupo. Araque (14 jul. 2023) apontou que a ideia inicial era apresentar a peça na natureza, em uma floresta. E conta que devido à referida circularidade e a oferenda da sopa, a peça também foi apresentada em uma igreja, perto do altar, ressaltando a interseção entre espaço sagrado-divino e espaço mundano-humano.

28 De fato, na referida entrevista, Carlos me dizia que a ação de preparar e compartilhar essa sopa era uma das primeiras imagens cênicas que lhe surgiram à mente e lhe parecia fundamental integrá-la na cena.



qual os princípios epistemológicos teatrais ocidentais ainda estavam em vigor. O máximo que se podia conseguir era expor o caráter utópico dessa inversão na junção de perspectivas epistemológicas.

Ao mesmo tempo, podemos perceber nessa cena, também, uma materialização da organização temporal em que o passado sempre nos acompanha e sempre pede uma renegociação com o presente. Nessa perspectiva, esse “fracasso” é simplesmente o ponto de partida que indica onde é preciso trabalhar para estabelecer uma harmonia entre passado e presente, e as pessoas que articulam essas temporalidades. A própria cena vai surgindo como esse trabalho. Portanto, o estado parcialmente resolvido é uma questão de honestidade.

Simultaneamente, a cena com sua ação de compartilhar a sopa e enfatizar a possibilidade de que os espectadores podem ecoar as ações e palavras do passado, também é uma concretização do arco temporal perene de que, em cada momento, podem se materializar as forças que retomam os projetos do passado. Algo que em outro momento do espetáculo é apenas enunciado: na metáfora do corpo enterrado (ou semeado) no bosque.

Mas não é que exatamente aqui sentimos uma contradição? Pois, à medida que essa proposta se apresenta em um teatro de sala, por mais inconventional que seja, ela se mantém e termina (ou seja morre) num tipo de cemitério e não no bosque, para retomar a imagem do corpo do falecido semeado na natureza. Por mais que essa montagem se esforce a reconhecer a fratura das relações interétnicas e busque em sua dramaturgia modos poéticos cênicos de sanar essa ferida, exatamente ao submeter o mundo histórico ao mundo mítico-espiritual, a ficção ao cozinhar e partilhar da sopa, não é que ela não avança para além da construção de uma espécie de reserva cultural onde se possa experimentar essa sensação como sonho, *como se fosse real*?

Esse argumento crítico é válido, a meu ver. Mas não podemos exigir que um trabalho cênico que fala de uma realidade histórica não resolvida possa ele mesmo ser essa realidade histórica resolvida. Podemos exigir que ele prepare soluções simbólicas e pragmáticas pontuais para que possamos perceber a necessidade e a possibilidade dessa solução e intuir o ganho em plenitude de vida que ela possa trazer. Isso implica que ele tematize seus próprios limites.

Sintomaticamente, foi essa configuração espaço-temporal que permitiu ao trabalho avançar em direção a uma solução quando surgiu um conflito sério com uma população indígena da Amazônia colombiana. O conflito se deu, porque o grupo utilizou, além de um músico ao vivo, alguns cantos indígenas gravados e cedidos por um amigo antropólogo, como maneira de caracterizar a energia de determinadas cenas. Isso em si já podia ser objeto de crítica, pois instrumentaliza a cultura indígena, em vez de recriá-la como força transformadora da dramaturgia ficcional, cênica e corporal, como foi feito nas outras linguagens da cena. Mas pior, em uma apresentação em Letícia, capital da Amazônia colombiana, um grupo de indígenas parou a apresentação protestando contra o uso de seus cantos. Na conversa após o abandono da apresentação, surgiu a solução proposta pelos indígenas: se eles pudessem se sentar nas cadeiras reservadas para o público, receber a sopa e cantar a partir daí eles mesmos as músicas em seus devidos momentos, o problema seria resolvido. Essa



solução implica que os indígenas não se opuseram ao uso de seus cantos, mas obviamente queriam poder dar a autorização para isso, colocar as músicas como gesto que comunicava saberes indígenas como agência e não como artefatos reificados. Não se opuseram à hibridez do espetáculo em si, mas queriam ser agentes dessa hibridez. Um momento de utopia social a partir de uma crise que era expressão (não intencional) da relação instrumental hegemônica entre cultura branca e indígena.

Posteriormente, o grupo foi convidado a apresentar o trabalho na grande maloca desse povo. A apresentação aconteceu no meio de um encontro indígena, de modo que a preparação da sopa, seu compartilhamento entre todos os espectadores presentes e os cantos indígenas, involucraram completamente a apresentação teatral. Importante perceber que essa apresentação não descaracterizava a montagem, mas antes revelava sua potência de comunicação, de criar diálogos entre corpos brancos e indígenas, porque a duplicidade de perspectivas e sua hierarquia já inscritas nela permitiam esse diálogo. Um diálogo que só se podia dar, porque a cultura indígena reconhece essa duplicidade em sua própria cultura e, portanto, não exigia que o “teatro” fosse transformado em um ritual.

Esse incidente mostra a potência desse teatro epistemologicamente híbrido, no que diz respeito tanto a sua produtividade formal quanto a sua capacidade de superar pontualmente relações coloniais dentro e fora das artes da cena. Em sua poética, ele expõe seu gesto de dissolver a predominância da cultura e episteme teatral ocidental e de rearticulá-la sob a hegemonia da perspectiva indígena, o que não é o mesmo que renegar ou anular essa episteme.

4 Considerações finais

Uma solução como essa encontrada no trabalho de *Canek* não pode ser conclusiva, mas pode oferecer a possibilidade de experimentar de modo respeitoso com a junção dramatúrgica dessas duas culturas teatrais. Julia Guimarães refletiu sobre essas dificuldades de alinhar as práticas teatrais ocidentais e indígenas num mesmo espetáculo

[T]rata-se de um desafio complexo, já que a própria ideia de “representação teatral” é, em larga medida, uma noção alienígena para muitas tradições indígenas brasileiras. Nesses contextos, práticas denominadas por pessoas não indígenas como “artísticas” ou “poéticas” estão de tal modo incorporadas no cotidiano e nos rituais indígenas que o próprio ato de nomeá-las como “teatro”, por exemplo, corre o risco de soar redutor, do ponto de vista de cosmovisões que se fundam justamente na indissociação desses campos. [...] É somente quando opera a diluição de alguns de seus valores tradicionais e ocidentais que o teatro abre passagem para que os gestos, a fala e os cantos indígenas ganhem expressão e reconhecimento” (Guimarães, 2021, p. 1-2).

Vimos, a partir da reflexão sobre o contexto filosófico-espiritual de *Canek: transfiguraciones de un ensueño* desse teatro ocidental sob influência indígena, que *não se trata de substituir* o teatro



realista e o mundo histórico como seu referente e contexto por um teatro performativo-ritualístico com um referente cosmogônico. A diluição de que fala Guimarães, a meu ver, não exige isso (embora podemos imaginar que com transformações sociais nessa direção, as práticas estéticas cotidianas sejam submetidas a essa visão). Antes, trata-se de um projeto que configura a cena histórica de tal modo que ela é fundamentada na abertura para a presença energética da dimensão pré-subjetiva e pré-objetiva, identificadas por Viveiros de Castro como a força formadora que impacta sobre os mitos como referente do qual eles se empenham a falar. Essa abertura vai construir o modo como se percebe o mundo empírico e fala dele.

Portanto, não é preciso transformar a arte ocidental em uma arte indígena e vice-versa, como se uma arte ocidental não pudesse se submeter a uma cosmopercepção indígena ou como se arte indígena não pudesse incorporar elementos representacionais e expor, enfaticamente, dimensões estéticas. Não se trata de exigir que um teatro sob influência indígena se transforme numa prática performativa que poderia se integrar no dia a dia de um povo originário. Ou, repetindo uma posição formulada no início do ensaio: não se trata de promover uma prática indígena pré-moderna, mas antes não moderna sob condições atuais. Por isso, insisto no caráter paradigmático da duplicidade de perspectiva, mas num viés levemente hierarquizado. Um viés que corresponda, por um lado, à afirmação de que vivimos nesse mundo, mas que, por outro, esse mundo não se resuma ao mundo que percebemos habitualmente. E que a perspectiva com que olhamos para esse mundo talvez deva ser formada de tal modo que o mundo mítico-espiritual organize como percebemos e avaliamos esse mundo material, mas não precisa determinar o que percebemos.

Isso implica estruturar a temporalidade do mundo histórico fronteiro para que seja transformado de tal modo a harmonizar-se com os princípios dessa cosmopercepção. Daí provém, do meu ponto de vista, a configuração poética específica dos conflitos que estruturam esse tipo de teatro: o conflito dramático (em nosso caso, o levante indígena) é apresentado e discutido em sua capacidade de evocar e articular uma renovação mítica do mundo empírico; em sua capacidade de fazer ecoar a dimensão espiritual, em cada apresentação de novo, no mundo do agora empírico por meio da palavra poética da cena. Se no mundo da cosmopercepção, essa “revolução da palavra” se articula como harmonização temporária das forças opostas, no mundo empírico o termo é evidentemente a criação de justiça, não como estado ideal perene no estilo ocidental, mas como constante e reiterada ação de equilibrar forças sociais e estruturas de poder.



Referências

- ARAQUE, Carlos. *Dramaturgia en diferencia. Teatro poshistórico*. Bogotá: Editora Universidade Distrital Francisco de Caldas, 2013.
- ARAQUE, Carlos. Entrevista com Stephan Baumgartel, 25/04/2023. Arquivo pessoal do autor.
- BARTOLOMÉ, Miguel A. *La insurrección de Canek. Un movimiento mesiánico em el Yucatán colonial*. Instituto Nacional de Antropología y Historia: México, 1978.
- CARNEVALLI, Felipe; REGALDO, Fernanda; LOBATO, Paula; MARQUEZ Renata; CANÇADO, Wellington. *Terra: antologia afro-indígena*. São Paulo/Belo Horizonte: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. *Metafísicas Canibais. Elementos para uma antropologia pós-estrutural*. São Paulo: Ubu, 2018.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. *Perspectivismo e multinaturalismo na América Latina*. In: CASTRO, Eduardo Viveiros de. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac&Naify, 2014. p. 345-399.
- FLORESCANO, Enrique. *Memoria mexicana. Sección de obras de historia, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica*, 2002.
- SEMINARIOS de Cultura Guarani. *Fundación tierra sin mal*. 7 out 2020 a 24 maio 2021. Vários vídeos. Disponível em: <https://www.youtube.com/@fundaciontierrasinmal842>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- GOMEZ, Denise Maria Cavalcante. *O perspectivismo ameríndio e a ideia de uma estética americana*. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, v. 7, n. 1, p. 133-159, jan.-abr. 2012.
- GUARANI, Jaira. *Tornar-se selvagem*. In: CARNEVALLI, Felipe et al.. *Terra: antologia afro-indígena*. São Paulo/Belo Horizonte: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.
- GUIMARÃES, Júlia. *Pela diluição do edifício teatral*. São Paulo: [S. n.], 2021. Disponível em: <https://tepi.digital/wp-content/uploads/2021/12/texto-3-Julia-Guimaraes.pdf>. 2021. Acesso em: 26 ago. 2024.
- HUERTA, María Teresa; PALACIOS, Patricia (ed.). *Rebeliones indígenas de la época colonial*. Instituto Nacional de Antropología y Historia: México, 1976.
- AILTON Krenak fala sobre Azira'i. *Captação: Daniel Barbosa. Edição: Daniel Cotrim. Realização: Sarau Cultura Brasileira Rio de Janeiro: Sarau Cultura Brasileira*, 2023. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=HftQtDGFhX8>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- KUSCH, Rodolfo. *América Profunda*. In: KUSCH, Rodolfo. *Obras completas. Tomo 2*. Córdoba: Editorial Fundación Ross, 2007. p. 1-254.
- KUSCH, Rodolfo. *El pensamiento indígena y popular en América*. In: KUSCH, Rodolfo. *Obras completas. Tomo 2*. Córdoba: Editorial Fundación Ross, 2007b. p. 255-546.
- MIGNOLO, Walter. *Desobediência Epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política*. *Cadernos de Letras da UFF, Rio de Janeiro*, n. 34, p. 287-324.
- REY, Sandro Romero. *Desafios: o Teatro Itinerante del Sol*. *Estudios Artísticos, Bogotá, Universidad Distrital Francisco de Caldas*, v. 1, n. 1, 2015.



PAVÓN-CUELLAR, David. Além da psicologia indígena. Concepções mesoamericanas da subjetividade. São Paulo: Perspectiva, 2023.

PATCH, Robert. La rebelión de Jacinto Canek em Yucatán: una nueva interpretación. Desacatos, n. 13, invierno 2003, p. 46 – 59.

POPYGUA, Timóteo Verá Tupá. A terra uma só. São Paulo: Hedra, 2022.

ROMERO, Luís Eduardo León. Chamanismo ancestral indígena em el encuentro del sí mismo. Bogotá: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia (Educc), 2010.

ROMERO, Luís Eduardo León. As Guy Mhuysqa. Expresiones filosóficas y ontológicas de una psicología ancestral indígena. Preludio reflexivo para unas prácticas del ser y el estar muisca. Tesis Psicológica, Bogotá, v. 9, Fundación Universitaria Los Libertadores, n. 2, julio-diciembre, 2014, p. 224-243.

DIÁLOGO entre dois mundos – Cosmovisão. Ep. 2. Abril Indígena. Entrevista com Seu Eginó. Bertiooga: SESC Bertiooga, 15 abri. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t3Vo-kCC2Hw>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SEGALES, José Juan Bautista. Hacia la reconstitución de “el ser humano” como sujeto. Educere, v. 23, n. 76, p. 851-858, 2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Decolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Trilce/ Extensión universitaria/ Universidad de la República, 2010.



Biografia acadêmica

Stephan Baumgartel - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Professor do Departamento de Artes Cênicas e membro do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

E-mail: stephao08@yahoo.com.br

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

Stephan Baumgartel

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-Cega

Editor responsável

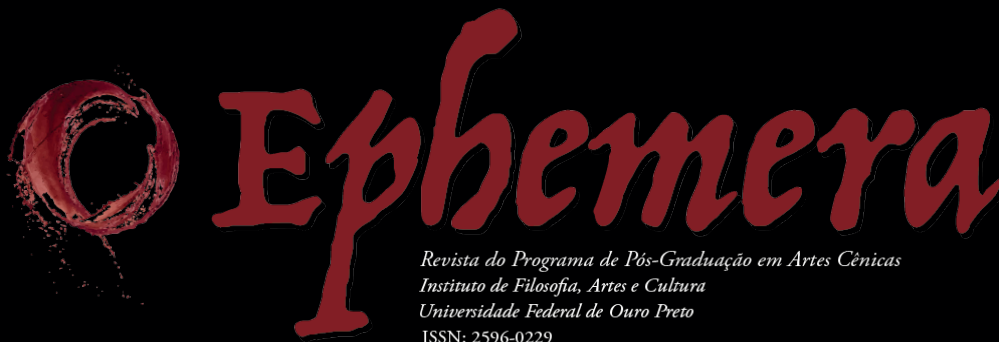
Marcelo Rocco

André Magela

Histórico de avaliação

Data de submissão: 13 março 2024

Data de aprovação: 13 setembro 2024




*Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Instituto de Filosofia, Artes e Cultura
Universidade Federal de Ouro Preto
ISSN: 2596-0229*

**WESTERN THEATRE UNDER INDIGENOUS INFLUENCE:
reflections on the epistemology and poetic hybridity in the performance
Canek by the Vendímia Company, Bogotá**

TEATRO OCIDENTAL SOB A INFLUÊNCIA INDÍGENA:
reflexões sobre a epistemologia e a hibridez poética na montagem Canek da Cia.
Vendímia, Bogotá

Stephan Baumgartel

 <https://orcid.org/0000-0002-7769-1108>

 doi.org/10.70446/ephemera.v7i13.7662

**Western theatre under indigenous influence:
reflections on the epistemology and poetic hybridity in the performance *Canek* by the
Vendímia Company, Bogotá**

Abstract: The article analyzes the staging of “*Canek or the Transfigurations of Dreaming*” as an example of a Western theatrical practice that seeks to integrate poetics of indigenous origin. It describes the resulting poetic hybridity and relates it to an Amerindian epistemology. Based on this analysis, it argues that it is possible to integrate Western and indigenous performance procedures in the same performance. In order to do so, it advocates the necessity of balancing historical and mytho-spiritual perspectives in the textual and scenic dramaturgy in such a way as to harmonize the historical world with the principles of the indigenous worldview. This balance is established through a poetic hybridity that, within the context of the indigenous worldview, articulates the temporary harmonization of opposing forces and in the empirical world references the creation of social justice.

Keywords: indigenous epistemology; Colombian theater; western decolonial theater; non-dramatic dramaturgy.

**Teatro ocidental sob a influência indígena:
reflexões sobre a epistemologia e a hibridez poética na montagem *Canek* da Cia. Vendímia,
Bogotá**

Resumo: O artigo analisa a montagem “*Canek o las transfiguraciones del ensueño*” como exemplo de uma prática cênica ocidental que busca integrar poéticas de origem indígena. Descreve a decorrente hibridez poética e a relaciona com uma epistemologia ameríndia. A partir dessa análise, defende que é possível integrar no mesmo espetáculo a arte ocidental e uma arte indígena. Para isso, defende-se a necessidade de equilibrar perspectivas históricas e mítico-espirituais na dramaturgia textual e cênica de tal modo a harmonizar o mundo histórico com os princípios da cosmovisão indígena. Essa equilibrção se estabelece por meio de uma hibridez poética que articula no contexto da cosmovisão indígena a harmonização temporária de forças opostas e no mundo empírico referencia a criação de justiça social.

Palavras-chave: epistemologia indígena; teatro colombiano; teatro decolonial ocidental; dramaturgia não dramática.



1 Introduction

This article¹ takes as its starting point the acknowledgment of the inevitable presence of a colonial fracture within Latin American societies and their populations. It is exemplified by Carlos Araque Osório, Bogotan director in charge of editing the text of *Canek*², who shares his personal reflection that he, as the son of a father who identified with the Spanish legacy and a mother who emphasized their indigenous heritage, is artistically grounded in the statement: “yo no sé si soy el indígena que fue conquistado, o si soy el espanhol que vino e conquistó”³. This tension reflects not only a socio-historical context marked by an enduring wound but also an epistemic division, split between historical reality and mytho-spiritual elements⁴.

The socio-historical wound can be (and often is) addressed through a predominantly representational dramaturgy that articulates, among other things, different interests and social positions from an egalitarian perspective of the emancipatory struggle of marginalized beings. It frames a struggle whose horizon often culminates in the participation of previously marginalized beings in Western society. This liberal emancipation does not articulate a right to an egalitarian existence for which integration into Western society is not required. This is a difference, both epistemic and ethical, that serves as the foundation for this second insistence: the right to exist

1 The article presents a partial outcome of my postdoctoral research at the Universidad Nacional de Colombia in the first semester of 2023, conducted in dialogue with Professor Víctor Viviescas, which was focused on the theme of “scenic and textual writings of the encounter between white European theater and indigenous poetics and experiences in Colombia from 1980 to 2022.” This artistic encounter fascinates me as I perceive it as a type of funeral rite—a way of staging the need for one’s death on the past of colonial white culture, allowing for the emergence of a transformed, non-colonial relational capacity within white culture. It is a project with which I identify closely. I am also interested in examining the current structures and potential futures of this encounter by exploring the concept of a mixed space as a “contradiction and tension of an in-between existence,” a space in which I participate, given my identity as a white European male living as a foreigner in Brazilian academia. Within this context, the Performing Arts courses I engage with are increasingly critical of the presence of European elements. After 25 years in Brazil, I continue to exist here as an otherness, while simultaneously having turned to embody an Other in Germany.

2 The first production of *Canek* by the Vendímia Teatro group dates back to 1989. With changes in the cast and slight dramaturgical adaptations, the play integrated the group’s repertoire until 2013. This article is based on the version published in the book *Teatro Pós-Histórico* (2013).

3 “I don’t know if I am the indigenous who got conquered or if I am the Spanish who came and conquered.” Interview with the author, April 25, 2023. Author’s personal archive. On that day, I conducted an extended interview with Carlos at his house. Afterward, the final version of this article was discussed with him to prevent any misunderstandings on my part and to better grasp certain divergences in our perspectives. In general terms, Carlos agreed with the content of the article and my analysis of the dramaturgy of his show.

4 I use the term ‘spiritual’ alongside the adjective ‘mythical’ to highlight that in an indigenous worldview, this context involves a rational dimension that extends beyond logical-causal rationality. It is influenced by what could be described at a relatively superficial level as intuitive perception or, more profoundly, as vision. In philosophical terms, it also touches upon the immanence of the sacred or the transcendental dimension of materiality (see: Kopenawa, 2015; Baniwa, 2016). This is a perceptual reality that is collectively expressed through myth, functioning as a translation of this extraordinary perception into a more accessible language and form of perception. Therefore, myth should not be mistaken for fiction or historical legend, though it participates in the historicity of language. Ailton Krenak (2023) reflects on the tension between these two dimensions of the context of art: “All ideas [...] that seek to bring the ‘arts’ to our world will not handle our spirit. We are spirited. I’d like to learn who could become more spiritual by Western theatrical art.”



without threats *alongside* Western society, as an alterity protected from its capitalist engine. Here, equality of rights is not social, but cosmogonic in nature. In other words, what is claimed is the right to equality for Indigenous epistemes in relation to Western epistemes⁵.

Therefore, textual and scenic dramaturgies that address socio-historical matters from an Indigenous perspective (rather than Indigenous issues from a socio-historical perspective) tend to develop a hybrid poetics that moves beyond realist dramaturgy. Under the umbrella of a single dramaturgy coexist representational forms of mimetic fictions concerning the socio-historical world and ceremonial and ritualistic forms that not only assert the equal relevance of the epistemes of non-modern Indigenous worlds, but also relate the two languages under the dominance of the Indigenous episteme. Due to this specific hybridity, I refer to these scenic practices as “Western scenic practices under Indigenous influence.” Based on an analysis of the *Canek* production by Teatro Vendímia, I aim to discuss how these different socio-historical and spiritual-mythical forms coexist and interact, how the tensions and contradictions between them are articulated, and how they are symbolically overcome (when they are), in an attempt to understand the transformative dramaturgical impact of the Indigenous episteme on a theater rooted in European traditions.

2 Historical, Poetic, and Philosophical Contexts

The work to be analyzed is situated, on the one hand, in a Colombian social context marked by the armed conflict between the State, guerrilla forces, and paramilitary groups. At the heart of this conflict, the issue of agrarian reform and the use of land based on millennial principles is central, as it involves the recognition of traditional Indigenous culture as integral to the work of small farmers, whether they self-identify as Indigenous or Creole. This culture is defended against the encroachment of agribusiness controlled by large Colombian and foreign landowners. It also takes place in the 1990s, when, due to terrorist actions in major cities and the forced migration of peasants to urban centers, support networks for the armed struggle were also formed in urban territories. At this point, the conflict between the revolutionary left and the forces of a liberal-capitalist State was no longer limited to rural areas.

In this context of social conflict, creating politically committed theater marked by attacks and assassinations was a complex task. According to the testimony of Carlos Araque Osorio⁶, much of the theatrical community in the late 1980s and early 1990s accepted the social role of art as advocated by important figures like Enrique Buenaventura and Santiago Garcia. However, given the violent political situation, it became increasingly difficult to work from a predominantly

⁵ Historically, coloniality operated through an epistemicide (Sousa Santos, 2010). In this context, the relevance of epistemic disobedience was highlighted by Mignolo (2008, p. 287), who argues that “civil disobedience devoid of epistemic disobedience will be trapped in games controlled by Eurocentric political theory and political economy.”

⁶ Interview with the author, April 25, 2023.



class-struggle perspective, informed by a politically committed language in the tradition of Bertolt Brecht, Erwin Piscator, or Peter Weiss. On the one hand, this approach had lost political credibility in light of the socio-economic complexity of the armed conflict, and on the other, it exposed artists to violent threats, leading them to explore other poetic forms of social engagement.

Regarding the search for a political and aesthetic reorientation of engaged theatrical practice, the visits of Jerzy Grotowski and Eugenio Barba to Colombia had already planted a formative seed. Grotowski participated in 1970 with a lecture at the Latin American University Theater Festival of Manizales, where he raised the question of how to incorporate Latin American indigenous traditions into the practices of Colombian theater groups. Eugenio Barba, for his part, during his visit to Colombia in 1982, engaged in conversations and workshops with local theater artists, discussing the theatrical and anthropological dimensions of his “Theater Anthropology” within the Colombian context. Carlos Araque Osorio recalls that, in his artistic journey, these encounters led him to enroll as an anthropology student at Universidad Nacional and graduate with a thesis on the festivities and ceremonies of the Muisca Indigenous peoples of the Boyacá and Cundinamarca provinces. However, Barba’s impact extended beyond this singular experience. Sandro Romero Rey asserts that these provocations were central to a significant number of independent groups involved in collective creation processes.

In the early 1980s, the first visit of Eugenio Barba and Odin Teatret to Colombia acted as a second alert. The first alert was triggered by Jerzy Grotowski who, in a conference about metaphysics, had presented his deepest thoughts in the Festival de Teatro de Manizales and left some questions unanswered on how to follow tradition. At this period, [...] between 1968 and 1975, the best Latin-American avant-garde groups broke up with realism and immersed themselves in novel ritualistic practices. The tie between tradition and modernity was just around the corner. And, in many Avant-garde experiences, the secrete was found in the mystical pre-Hispanic past (Rey, 2014, p.7, free translation).

In a way, Grotowski and Barba’s provocations have seemingly contributed to valuing this approach to Indigenous scenic practices. Alongside other influences, they have encouraged the pursuit of a theater more scenic than representational, one that leaned more toward the realm of floating signifiers than fixed meanings. This complex external validation, also affected by colonial issues, was at least useful and functional at that moment, as the Indigenous and mestizo identity in Colombia’s psychosocial reality was (and in many contexts still is) marked by the experience of not being able to fully participate in Colombian society, which is oriented toward European culture, and by their cultural expressions not being valued due to the epistemic coloniality that structures Colombian society in its economic and symbolic production, leaving them in an *in-between*, undervalued space⁷.

⁷ On April 26, 2023, I discussed this issue with William Quiroz, founder of the Indigenous theater group Inti Amaru, based in Bogotá.



This fissure within the Indigenous population of the Americas was first articulated from a white Latin American perspective by Rodolfo Kusch in his work *América Profunda*. For Kusch, it is, on the one hand, about living a “being-there,” and on the other, confronting the need to “being-someone.” For Kusch, this “being-there” or “mere being” is grounded in the human experience of being connected to the forces of nature in a way that implies humility before them, even an acceptance of exposure to the unpredictability of these forces. The “being-someone” denies that there is human dignity in this attitude and theoretically and practically proposes the construction of edifices (both conceptual and real), as it situates human dignity in the ability to dominate the world’s alterity. This is the magic of technology, and its foundation lies precisely in the separation between society and nature, between subject and object, between micro and macrocosm, which enables the modern dream of constructing a lasting individual and social identity. The insertion of Indigenous populations as alienated and marginalized participants into the modern Western economy of Latin American societies, if not into the culture itself, continuously reopens this fissure as a wound in Indigenous subjectivity, and, less obviously, in that of white and mestizo individuals living in the Americas as well⁸.

The anthropological-philosophical interest of Bogotá-based artists in the formative forces of non-Western arts also brought them closer to Indigenous philosophies and performance practices, presenting them with the challenge of how to poetically represent Indigenous cosmoperception and subjectivity on stage in their full complexity. How could we avoid merely speaking about them and, instead, make them a formative force in scenic poetics, turning them into textual and scenic procedures? Reaching this point demanded an Indigenous cosmogonies and philosophies, to understand their conceptions of subjectivity, community, space, and time; the relationships between the historical world and the mytho-spiritual world as elaborated by them, in order to discover dramaturgical possibilities that lie beyond bourgeois and epic drama—perhaps encompassing these principles but not subordinating to them.

Here, I can only offer a brief outline of these conceptions, based mainly on my readings of the referenced texts by Davi Kopenawa, Timóteo Vera Tupá Popygua, the Popol Vuh, and the anthology *Terra*, as well as Denise Maria Cavalcante Gomez, David Pavón-Cuellar, Luís Eduardo León Romero, Rodolfo Kusch, and Viveiros de Castro, along with some videos that focus primarily on the various spiritual and cultural expressions of the Guarani people, produced by *Fundación Tierra Sin Mal*. My goal with this sketch of indigenous cosmoperception is to provide a context and conceptual foundation that allows for the evaluation of different dramaturgies as expressions of the

⁸ This division is articulated not only within the Andean plateau, both visited and analyzed by Kusch, but also in Mesoamerica, as David Pavón-Cuellar (2023, p. 23) points out, citing a study by Guillermo Bonfil Batalla on Mexican culture, which states that “[b]ehind the appearance of mestizaje, we must recognize [...] the ‘irreconcilable opposition’ between two civilizations, the European and the Mesoamerican, perhaps ‘interpenetrated’ with each other, but never ‘fused’ and always ‘confronted,’ one dominating and the other obstinately resisting.” Colombian psychologist León Romero (2014) explores this irreconcilable contradiction in the Colombian context. In Brazil, Jerá Guarani (2023) offers an account of both the dangers and certain potentials of this encounter, when Indigenous people manage to keep the two civilizations separate.



intersection between a socio-historical and a mytho-spiritual perspective. I want to make clear that the article's focus is not on presenting or discussing the cosmoperceptions of the Americas' indigenous cultures, but addressing a Western scenic phenomenon, which is perceived as the meeting of a creole theater creator with his two cultural heritages, articulating—and this is the crucial point—an encounter and intersection between both, promoting a mediation. The perspective guiding this attempt at understanding and mediation is non-indigenous. Therefore, the article involves a white person's engagement with materials about indigenous cultures and anthropologies, similar to the encounter of a mixed-race director with their indigenous legacy, mediated by non-indigenous materials: readings of a world we are not organically part of, but to which we seek to approach with openness and listening in order to create our creations.

We start with the perception that all “beings” or created phenomena, not just humans, possess subjectivity and communicative abilities, capable of forming intersubjective relationships⁹, which Viveiros de Castro (2014) defines as “Amerindian perspectivism,”¹⁰ where the universal vanishing point, expressed in various mythical accounts, is “a state of being where bodies and names, souls and actions, self and other interpenetrate, immersed in the same pre-subjective and pre-objective medium” (Castro, 2014, p. 355)¹¹. It is this pre-subjective and pre-objective medium that emerges for the indigenous soul in Kusch's or Pavón-Cuéllar's perceptions, when the soul realizes the vastness and infinity of life in its successive and unceasing empirical cycles, established and organized by a divine superior energy or being¹². Empirical life, with its events and actions, is immersed in this medium, which, in turn, organizes this empirical life into elastic, relatively stable cycles, prone to imbalance, and thus requiring harmonizing actions by visible and invisible living beings¹³. From this perspective, any human “activism” only makes sense in the name and service

9 Consider, for example, the webs of beings that originate from Nhanderu, which create and sustain the visible and invisible worlds in many Guarani cosmogonies (Popygua, 2022, or Seu Egiño at SESC Bertogga, 2022). Or, as stated by Pavón-Cuéllar (2023, p. 72): “Both the earth in general, as well as animals, plants, and other beings, are part of an extensive community, not just human, in which everything has a soul, a heart [...]” López Austin (*apud* Pavón-Cuéllar, 2023, p. 72) explains that “in Mesoamerican thought, everything possesses a soul, from natural beings to objects manufactured by humans.” What possesses a soul is, therefore, somewhat human, a person. These insights reflect a way of knowing, an epistemology that is the inverse of Western epistemology (Castro, 2014, p. 358): “Our epistemological game is called objectification; that which has not been objectified stays unreal and abstract. The form of the Other is the thing. Shamanism in the space of today's Americas seems to be guided by the opposite ideal. Knowing is personifying, taking the point of view of that which is to be known—or rather, of who is to be known, as shamanic knowledge seeks a ‘something’ that is a ‘someone,’ another subject or agent. The form of the Other is the person.”

10 Here I retain the term “Amerindian,” even though it is now perceived as problematic given its colonial connotations regarding the cultures of the Americas, as I am referring specifically to the research and reflections of Viveiros de Castro, who coined the concept in a different temporal context. Generally, it seems that the term could be replaced by “indigenous perspectivism.”

11 Likewise, Kopenawa (2015), when explaining that hunted animals are also human relatives of humans, as they were, in primordial times, humans who shifted into prey (2015, p. 117), says: “The fact is that we are all human. That's how it is” (2015, p. 215).

12 I find this aspect particularly in Guarani cosmoperception, as presented in the materials from *Fundación Tierra Sin Mal*.

13 For a more concrete example, see the statements by Davi Kopenawa (2015) regarding the work of the xapiri, the shamans, and the wise women in protecting their people from the effects of “evil” energies (especially, in my view, in



of this harmonization, which should integrate the parts into a whole—not in the name of linear progress that seeks to eliminate specific parts in favor of only those deemed ‘good’ and ‘useful.’ Indigenous cosmoperception is dialectical because it integrates the parts into a whole, but it does so in a non-modern, non-progressive, and non-Hegelian sense¹⁴. It does not devalue the empirical world in the name of transcendence; rather, it opens it up to the presence of that pre-subjective and pre-objective dimension of the divinity of being. In Western terms, it recognizes the immanence of transcendence and poetically builds an immanent transcendence in its own way.

From the perspective of the stage, this duality—where everything occurs in this world but is immersed in a complex game with rules that belong to another world, beyond the subject-object dichotomy, and through which the divinity of being is expressed—shapes notions of narrative that are situational. It presents a sequence of stations determined by the aim of continuously rebalancing the contradictory forces that cut through worldly existence. This suggests spatial notions where various spaces, like worlds, may interpenetrate, allowing for choirs and choralities beyond the human community, including beings from flora and fauna. It also prompts, above all, the framing of fictional actions through ceremonial acts, manifesting this dual existence in which historical actions are immersed in a divine dialectical game of unceasing renewal.

This focus on indigenous rituality, which energetically involves representational theatrical practice, enables the scenic materialization—within the same performance—of both the world of the oppressed peasant and the indigenous world, which is simultaneously oppressed and outside of oppression, the historical Latin American world and the mythical world of indigenous cosmogonies. However, it ensures that the latter (the pre-subjective and pre-objective dimension, in Castro’s terms) absorbs the imbalances of the former. In this hierarchical duality lies its political activism, through its theatrical means. Therefore, this theatrical practice remains Latin American, yet insists on the need to view Latin American theater-making from the relational space known as *Abya Yala*, *Pachamama*, *Pindorama*, *Anáhuac*, among other names created to express the indigenous perception and experience of life and earth at their core. It is no surprise, then, that the following production presents mimetic scenes organized in a way that does not conform to the Western method of connecting realistic episodes into a coherent story. Yet, that does not make it a pastiche or devoid of meaning. This, perhaps, is the poetic challenge for this kind of theater, which merges representational forms with ceremonial ones: to create a crossing of socio-historical boundaries and open this border world to indigenous cosmoperception. It places itself outside modern and postmodern theatrical forms to present a non-modern theater that offers—through poetic experience—a recognition of the affective social force present in the non-modern cosmogonic vision of indigenous peoples and

chapters 7 and 8 of the book). This vision is not entirely foreign to Western thought, though it is certainly foreign to its “modern” form. See Kusch (2007b, p. 372, note 18, free translation): “The Eastern thought, as well as that of the pre-industrial Europe, share the same starting line of an overall interpretation of life; refusing a knowledge-based theory.” It is important to emphasize that a global concept of life also embodies a theory of knowledge.

14 For example, consider the fundamentally sacred Guaraní practices of asking permission from the stone or wood collected for personal use, emphasizing necessity rather than desire.



their production of meaning as an “elastic sense” (see the instability of the world as highlighted by Pavón-Cuéllar). A non-modern theater influenced by indigenous traditions, which retains representational elements that speak to the current social world, thus avoids the trap of becoming a nostalgic pre-modern theater.

3 The production of “*Canek o las transfiguraciones del ensueño*”

Carlos Araque learned about the figure of Canek through oral accounts he heard during a trip to Mexico. What truly captured his interest, however, was the fact that he also heard the story at an indigenous gathering in Coyaima, a locality in the province of Tolima in southern Colombia. The indigenous people there connected the figure of Canek to others such as “Quintín Lame, the Gaitana, Juan Tama, Serenjua and other local characters, mythical and real, who had been known for defending the rights of the indigenous peoples.” (Araque, 2013, p. 63.)¹⁵. A similar occurrence took place during a trip to Peru. His Peruvian interlocutors even suspected that Mexican sources had “stolen” their local story to create the tale of Canek¹⁶.

What gave this figure its exemplary dimension? To answer this, it is necessary to briefly analyze the underlying structure of the rebellion and its objectives, and to understand how material can be offered to create a decolonial theatrical production outside of Western thematic and structural frameworks—that is, based fundamentally on another episteme.

Choosing an indigenous leader from the 18th-century colonial period, rather than from the 16th-century conquest, as the central figure of a theatrical project already indicates that the focus of this work does not rest on an imaginative presentation of an idealized, pre-Hispanic indigenous world considered “authentic.” Instead, it seeks to problematize the colonial coexistence of indigenous culture within the Hispanic context. Jacinto Canek (1730–1761) was the leader of a more or less spontaneous *Maya* rebellion against the injustices of their living conditions, aiming to restore the worldly and spiritual authority of this ancestral culture. The revolt was short-lived, but the figure of Jacinto Canek survived through the ages, primarily via oral accounts. Official historiography only took interest in this episode and these oral accounts from the second half of the 20th century onwards¹⁷.

15 All translations from Araque’s book are free translations by the author.

16 Interview with the author, April 25, 2023.

17 See Huerta and Palacios (1976) and Bartolomé (1978). For a discussion on the role and significance of cultural-religious and economic motives in the rebellion, see Patch (2003). The book *Canek* by Ermilo Abreu Gómez, originally published in 1959, presents a collection of adaptations of oral accounts about the life of Jacinto Canek. The book’s text fuses the oral narrative tradition with the poetic intent of its author.



Historical sources and these accounts suggest that the exploitation and abuse of the indigenous population were key factors in the uprising¹⁸, but it gained strength and specific characteristics due to the cultural-religious dimensions that embedded it in an eschatological expectation rooted in the *Maya*¹⁹ mythical universe. Therefore, despite the brevity of the revolt, Robert Patch considers it

a profoundly serious rebellion, bearing anticolonial flags, but the underlying cause seem to be cultural, rather than economic. The Maya still believed in a cyclic interpretation of history, in which they understood that sometime in the future, they would rule over the Spanish. Jacinto Canek had chosen a name with a deep historical meaning to the Maya, proclaimed himself king and lead a rebellion aiming at overthrowing the Spanish and establishing a Maya political and religious rule over the Yucatán peninsula. Thousands of indigenous believed Canek was the king of prophecies and that the Spanish ruling days were close to an end (Patch, 2003, p. 46).

The name Canek, assumed by the leader born Jacinto Uc de los Santos, was both historical—the name of the last *Maya* dynasty—and mythical-divine, as Canek was the title given to the kings of the *Itzáe Maya* people, who, like all *Maya* kings, were also perceived as incarnations of a divine energy or being. By taking this name, Jacinto Canek claimed to be a reincarnation of both these kings and a divine being, continuing an ancestry that was simultaneously historical and divine.

These cultural-religious causes shifted the epistemological context of the revolt, transforming Canek's figure, with his intent to restore the authority of the *Maya* way of life and cosmoperception, into a kind of archetype of the indigenous leader under colonialism, similar to Túpac Amaru II. For this reason, Canek also serves as a potential source of inspiration for contemporary militancy and resistance, as the structure of the revolt does not merely point to a mythical past, but rather asserts an indigenous, autonomous way of creating institutions and relating to the Western world. According to Barabas (2000, p. 178), the general intention of the *Maya* revolts in the 18th century was to appropriate the dominant culture in order to redefine its function under the dominance of indigenous culture. This can easily be translated into a concrete project: taking advantage of the beneficial aspects of Western culture that align with the indigenous cosmoperception while simultaneously rejecting the instrumental reason of modern Western culture and the exploitative social relations it has established. This is a perfectly fitting goal for a decolonial project in the contemporary world. The dual nature of this project and its swift defeat offer excellent material for

18 See the following quote from a speech by Canek before initiating the rebellion: “My beloved children: why didn't you trial the Spanish, defy the subjection and the thick servitude the Spanish people have covered you on; I have wandered the province in its entirety and observed all its folk, and thoroughly pondering which benefits obeying the people of Spain provides us [...] I see no path other than arduous [...] enthrallment” (Florescano, 2002, p. 149).

19 See (Barabas, 2000, p. 175-179). Regarding the figure of Jacinto Canek, she highlights this duality by emphasizing that “Canek advocated against the abandonment and nepotism of the clergy and the subjection of the indigenous before ‘whites’ and *mestizos*; concomitantly, he did allege all those fallen in battle would rise alive once again, following the prophecies found written in *Chilam Balam*” (Barabas, 2000, p. 178). These books of teachings and prophecies also taught a cyclical understanding of time, in which each cataclysm brings about a regenerative reversal. The importance of this religious dimension within the flow of history is also expressed in the name Canek (literally, ‘black serpent’ in Spanish) and its dual semantics, both historical and divine.



an artistic vision that struggles with the tension of how much belongs to the world of the colonized in revolt and how much is immersed in the world and values of the colonizers. It is an artistic vision that seeks to bring the indigenous cosmoperception and its resulting poetics to the stage while also addressing a historical event through representational techniques.

3.1 The Mythical Foundation of Dramaturgy²⁰

The concrete material that served as the starting point was the book *Canek* by Ermilo Abreu Gomez, described as a “beautiful poem in prose, both strong and sweet,” as noted by H. Almendros in his preface (Abreu, 2006, p. 5). The book was written by Gomez based on stories that the descendants of Yucatán continued to tell each other well into the 20th century about the life of this *Maya* leader. The book is divided into five chapters, titled respectively: *Los personajes*, *La intimidación*, *La doctrina*, *La injusticia* e *La Guerra* or *The characters*, *Intimacy*, *Injustice* and *War*. Each chapter consists of a sequence of small anecdotes, without any causal connection. Rather, each is self-contained, blending narrative and authorial commentary, and together they create an atmospheric tableau that characterizes the theme of each chapter. According to Araque, all the stories known to him

describe four remarkable moments in Canek’s life: in the first, he spread his religious doctrine among his kin; the second, in which he fight against injustice committed to his kin; then, a moment in which Canek defends his motherland and his customs, his past; finally, the fourth moment recount his imprisonment and execution by soldiers of the Spanish administration (Araque, 2013, p. 63).

But it is not the linear sequence that marks the dramaturgy of *Canek*—the construction of the story from the historical material—but rather a temporal inversion: the intimate episode that speaks of Canek’s friendship with the boy Guy on the farm where Canek worked before becoming the leader of the revolt is the final scene of the play²¹. This suggests an attempt to organize the dramaturgy in accordance with the circular or spiral temporality present in the sacred books of *Maya* culture, like the aforementioned *Chilam Balam*. Moreover, besides this temporality, there is a temporal fluidity within each scene, as different symbolic versions of Canek interact, each

20 The decision to analyze the process of ambiguous mediation in this production primarily through its textual dramaturgy stems mainly from the fact that the video recording was lost. There are a few isolated low-resolution photos and accounts from the director, Carlos Araque, with whom I met several times while staying in Bogotá. When I discuss a particular scene, it is because I was able to reference it in the photos.

21 The book by Gomez, available in its Spanish version online, retains a linear sequence, and despite its efforts to overcome the dominance of its intrinsic historical logic—whether through poetic language, allusions to *Maya* values and traditions, or through the final apothecic scene in which the deceased bodies of Canek and his friend, the boy Guy, illuminated from within, “they kept their way and upon reaching the horizon, they ascended” (Gomez, 2006, p. 74)—it remains an attempt to alleviate the pain of historical bodies through a transcendent beyond that is separate from this world. In other words, Gomez’s world is the world of Christian redemption, not the world of constant possibility for a worldly reversal that characterizes the indigenous notion of immanent transcendence.



connected to one of the four episodes of the story, which in turn is associated with one of the four natural elements. This fluidity of overlapping parts is further emphasized thematically, as the dialogue in the scenes points to the duality of life, where death and birth, the worldly and the spiritual, are just two aspects of the same reality—even though it is something most humans fail to perceive. The text of the play opens with the following lines from *Canek Tierra*:

Do not ask about those who have gone and never return. For sure, some return, but they do not know of such. [...] They live under an eternal dream. [...] they bear the spirit of that which is gone and fully understand the blind life of those living here. [...] By the time the worm, the man and the star assembled, and one perceived the light those three sustained, which is the emanation of their deepest core. Few know about such meaning and fewer are able to feel it. Joyful are those who comprehend such mystery (Araque, 2013, p. 68).

In the second scene, the one focused on *Injustice*, we hear and read that burying someone unjustly killed in a forest rather than in a cemetery is the same of planting a seed (Araque, p. 74). Soon after, we hear and read that upon the death of an innocent person—in this case, a man named Domingo—, he “stop walking through the ground; his spirit expands and roams other places.” Sometime later, the wind whispered that neighboring clan has set fire in the headquarter of the hunters; among the rebels, there was a man called Domingo” (Araque, p. 76).

Near the end of the play, the dramaturgy presents a dialogue between Canek and the boy Guy, in which Guy asks Canek what happens to children when they die and what they become. Canek responds that the children who die are awakening (Araque, p. 85). The first and last scenes, primarily mythical in nature, frame two scenes with a more historical-epic character, which endows the quoted lines with their scenic and ritualistic quality: more than affirming the truth of an isolated authorial opinion, they are configured as invocations affirming the truth of a collective world.

Thus, the mythical foundation of dramaturgy and its constant dialogue with rituality are evidenced not only by the association of each scene with one of the four elements²² but, above all, by their configuration, which materializes a fluid relational temporality, asserting itself at every moment as a means of perceiving the constant duality of existence on this earth, rather than as a pathway to an entrance into an afterlife. The title addresses this perception of duality when it speaks of the work as a manifestation of transformations of the “ensueño,” that is, the capacity to find another reality—both spiritual and enduring—within and alongside historical reality²³. The restoration of this dual vision was articulated in the historical figure of Canek, among others,

22 Araque (2013, p. 65) asserts that “the text was created following a ritualistic structure; in it, each moment represents a natural element, which is chosen according to the prevalent conflict” to do justice to the mythical dimension of Canek.

23 A literal translation of “ensueño” into English would be “daydream.” However, in our context, it refers to a term that Araque borrowed from the teachings of Don Juan, as transmitted by Carlos Castañeda and Florinda Donner-Grau. I suggest it be understood more as “vision” or “extraordinary perception of the essence of nature.” In the Portuguese translations of Castañeda’s books, the term “ensonho” is used, and in Donner-Grau’s book, the terms “lucid dreams” and “ensonho” appear side by side.



through the name he adopted, but also, in Araque's emphatic perception, through the project of a "revolution of the word" (and not so much a revolution through the word), which we may translate for our purposes as a "revolution of scenic language," of the scenic poetics as "word." It is also in this sense, absorbing the historical dimension of the narrative within a mythical-religious framework, that the dramaturgy presents itself as "post-historical."

If this duality—an opening from the empirical world to the mytho-spiritual world and the subjection of empirical conflicts to cosmogonic principles—underpins the dramaturgy of this universe, its poetics, and its narrative, it must also act on the construction of characters, the use of language, and the temporal and spatial aspects of the scene. Further on, we shall examine this hypothesis within the textual and scenic dramaturgy of *Canek*.

3.2 The Historical-Mythical Duality in the Construction of Scenic Figures

When examining the construction of what is traditionally labeled as a character, we notice the previously mentioned differentiation of the character of Canek into four figures, each associated with one of the natural elements: Earth, Fire, Air, and Water. Realizing the "ritual writing" as a foundational compositional procedure, in which "each moment corresponds to a natural element, a part of the body, and a desire" (Araque, 2013, p. 63), we find in the construction of the scenic figure a form almost resembling multiple souls, with each one represented by the relationship the natural element establishes with him (rather than the human being's relationship with the natural element). This reflects a vision of the subject according to the anti-essentialist conceptions of indigenous views on subjectivity, as explained by Pavón-Cuéllar

It is as if there are many people within each person, or as if the subject transfigures with each of their experiences. [...] Desires and illnesses possess the individual, inhabit them, and dissociate them from themselves, causing the individual to metamorphose into them. The same occurs with other experiences. [...] The Mesoamerican subject is characterized more by their internal multiplicity than by an intrinsic identity (Pavón-Cuéllar, 2023, p. 38).

The dominance of this perspective over strongly psychological perspectives in the construction of the scenic figure is expressed through the actions performed by the various Caneks and do not contribute to the progression of the fictional story nor do they establish the character as an agentive force in the fictional events. For example, covering the body with earth and consuming a small part of that earth, spitting fire, transforming into an animal (a bird or a mad cow), into a Spanish conqueror (i.e., someone outside of *Canek's* fictional time), or bathing in a small cistern of bloodied water. These actions do not stem from the expressive will of the fictional figure nor from its intentions as the "hero of fiction." Instead, they contribute to invalidating that perspective as the foundation of the fictional character's subjectivity and replacing it with an indigenous episteme



regarding the composition of subjectivity: an internal multiplicity whose elements are updated according to the mytho-spiritual and historical contexts.

In constructing the scenic figure of Canek, the indigenous cosmogonic subjectivity absorbs the Western intersubjective psychological subjectivity. Rightly, Araque notes that in constructing the performance, they did not speak of characters but rather of “figures in behavior.”²⁴ This also indicates that the construction of corporeality, actions, and potential intentions came from the outside in, meaning they originated from the elemental context that emerged for the group from Ermilo Abreu Gomez’s material. The figure arises largely as an effect of these circumstances, as an observer and reciter of the circumstances themselves, as seen in the third-person speeches referring to themselves, as illustrated in these brief examples:

CANEK EARTH: Canek believes that if humans achieve balance between the idea and the reality, they will reach freedom, however... Why do they seek freedom if they do not know how to be free? (Araque, 2013, p. 69).

CANEK FIRE: One of the sons of the lord blasphemed before a jaguar which rested near a rock. Canek recollects the man’s recklessness, the young lord laughed at Canek and provoked the jaguar. At dawn, the rock turned to red and behind the young man, a trace of blood could be seen; the jaguar managed to free from his ties. Authorities blamed Canek and declared him an heretic some even said he transformed himself into a jaguar (Araque, p. 76-77).

The similarities between this actor and a storyteller, as well as with a shaman, are not coincidental in this poetic context, as both recite the story and simultaneously transgress it through their bodies. They enact a transubstantiation, and in this sense, the scenic figure (of the storyteller and the shaman) metonymically becomes the story itself²⁵.

This duality allows for the mythological Canek to take on the role of the historical Canek, as if summoned by the latter to individualize within the historical Canek and speak of himself in the third person. Moreover, becoming even more singular, he also speaks in the first person as a participant in the revolt or engages in brief dialogues with other fictional figures, while also assuming the role of another historical figure.

CANEK FIRE: The lord called forth Domingo and asked him: Are you really going to marry Rosaura, the daughter of the deceased Jesús-Chi? Instead of Patricio, Canek answered:

CANEK WATER: Yes, my lord, that’s right, I will be the wedding godparent [...]

CANEK FIRE: The lord laughed and added: You are right, why would you marry someone younger if you are not going to use your wife, after all. At this very moment, two guards approached Domingo and took him away, with tied hands. Leaving the room. Canek stopped him and said:

CANEK WATER: You must marry her anyway, Domingo. You love her and want her more than anything, marry her (Araque, p. 75).

24 Interview with the author, April 25, 2023.

25 From this perspective, a shaman also resembles a storyteller, performing a transubstantiation in and through their own body.



Ultimately, the figure of Canek, as expressed in the title, is a mythic-scenic Canek who *is* the play, as everything unfolds as if he were the activator, the vessel, and the condenser of mytho-spiritual forces (the natural elements, the sowing of materiality, of a human or scenic body to bring forth the presence of a memory, a reincarnation of that energy in another person). But also—and this is crucial—he is the one who recounts the historical forces that contributed to the uprising from the perspective of power relations. The cosmogonic is realized and made singular within the historical, continuously intersecting it. The heroic historical Canek is, simultaneously, Canek-God, the divine force.

Understanding the figure's dual identity in this way allows us to also grasp the subhead of the play: "transfiguraciones del ensueño". Each scene functions as a vision, a fractal of a lucid dream that combines the coexistence of this historical-spiritual, empirical, and mythical-mystical duality. This lucid dream particularizes itself in fractals or transformations of itself, materializing simultaneously in the transfigurations of the mythical figure of Canek (Earth, Water, Fire, Air) and in the theatrical scene that this figure brings forth: the dreamlike mode of a lucid dream. The dual identity manifests in the transfigurations of the dream of the historical figure who envisioned a *Maya* society free from colonial rule. The revolution of the word and scenic language lies in the construction of this duality.

It also makes us aware of the existence of another transfiguration occurring within both the scene and our perception: the phagocytation of the relevance of Western epistemic paradigms (of history as politics in itself and history as linear, particularly the individual as an identity unto itself) by the enduring nature of indigenous cosmoperception. This inversion provides the conditions for the internal emancipation of the mestizo subject.

This subject joins the scene through the presence of spectators who were invited to sit at two tables along the sides of the stage, completing a structure that allows a circular relationship between the stage and the audience. The guests were served a dish not only traditional but also imbued with sacred symbolism: corn soup. At the moment when the ritual of the shared soup grounds the dialogue, Canek Earth evokes the possibility for each of these spectators to embark on a learning process, allowing the presence of Canek (both historical and divine) to resonate within them here and now:

Canek Tierra: See this young man (points towards one of the servants). Indigenous blood flows through his veins, although presenting a Spanish face, gaze at him, pay attention how he speaks and how he learns; within him, the spoken tongue and the written word live. It is not from earth nor wind, within him, reasoning and feeling are intertwined. He is not from bellow nor above. He lies exactly where he should be, he is like an echo, which blends with a new name in the dimension of essence, the voices who talk and those who silent (Araque, 2013, p. 73)²⁶.

26 It is worth noting that this passage reveals that the imagined target for these spectators was a mestizo audience. In fact, when the work was presented with Indigenous people seated at the table, Araque realized he could not address this speech to them (Conversa com el autor, 14 jul. 2023).



The presence of real figures as scenic figures—the members of the audience on stage being served and eating corn soup—allows the Indigenous experience to also become dominant in the stage-audience dynamic. It enables this perspective to resonate in the here and now of the scene, within the time and space shared between artists and audience, where fiction and performance mutually permeate each other.

3.3 The Historical-Mythical Duality in the Use of Language

The construction of scenic figures from the outside in, and consequently, a non-dramatic use of language in their speeches, already provides a clue that the word is used more in an expressive-performative mode than a representational one. But what reality does this performance express or reference? Unlike a post-dramatic use of language, we are not dealing with a use of the word that establishes it as a signifier, expressing something akin to a pulsating desire incapable of finding a possible meaning or constantly searching for one. My hypothesis is that the text presents a use of language that organizes sentences and words in such a way as to evoke a poetics that suspends univocal meaning and installs it as a magnet for a balanced instability. At the same time, it unequivocally enunciates its historical content and exposes the exploitation of the *Maya* peasant population and the social injustice to which they are subjected. In this way, it addresses the challenge of remaining on the threshold between the socio-historical and the mytho-spiritual dimensions—presenting history in such a way that it reveals “that in it had happened a tragedy that participated in the domestic and the heavenly sphere” (Araque, 2013, p. 80,).

The following dialogue (the epic dialogical narrative) illustrates this attempt to articulate a meaning while simultaneously subjecting it to a perspective that dissolves its rigidity:

Canek Aire: Canek and the boy named Guy walk in the woods; at the time Canek halts the boy Guy and say:

Canek Tierra: Gaze the earth. Count each grain of sand.

Canek Aire: (turned into a boy) “It cannot [sic] be counted.”

Canek Tierra: You may not know that, but the number of stars and the number of grains of sand do exist in the world. They cannot be counted thou, one may feel them inside one’s core: there’s a word to describe it. Immensity is that word. It is a word soaked in mystery. By using it, we must count no stars nor grains of sand.

Canek Aire: We have change our knowledge, using emotion in its place; this is a mode of diving into the truth of the things surrounding us.

They transmute into mythological birds. Canek Aire is a Little bigger than Canek Tierra; they make the same movement in the air. The air is their own music, the air of the Andes (Araque, 2013, p. 82).

From this passage, I understand that the rhetoric used to configure the different anecdotes aims to highlight the human position in relation to the vastness evoked. From this perspective, each episode takes on the function of a prayer, a meditation on this worldly-divine relationship. It seeks



to express this relationship in the face of the universe, speaking of historical events in such a way that the presence of this vastness is never forgotten. This intent explains the insistence on quickly shifting to the present tense, even when recounting something that belongs to fiction (in addition to helping sustain the word as a performative materiality within the presentation). It also explains the ending of episodes with a sentence that seems to explain the events but instead envelops them in a relative suspension of meaning. The writing rarely focuses on causes and motives (this is also a characteristic of Gomez's book). Rather, it presents us with the modalities in which historical events unfold, and here we find a relationship between knowledge and subjectivity that also appears in literature on Indigenous worldviews²⁷. When we accept that the Indigenous mytho-spiritual dimension of subjectivity and community supersedes the historical dimension, we no longer need to focus on the reasons for injustice. What is more important is to unambiguously recognize injustice itself. In this way, this use of language, both denotative and evocative, acknowledges historical specificity and protests against it in the name of this mytho-spiritual dimension.

3.4 The Historical-Mythical Duality in the Construction of Space-Time in the Scene

On one hand, the play remains faithful to a modern spatial device for Western indoor theater, which is the frontality of the stage and the separation between audience and actors²⁸. However, as indicated earlier, Araque conceived a small hybrid space consisting of two tables with a few chairs placed on the sides of the stage, where some spectators were invited to sit. With this space, he created a bridge between empirical reality and fiction, allowing him to symbolically extend the mytho-spiritual framework to the spectators as well. On the one hand, by including the spectators in a circular configuration, which may not have broken the frontality but, at the very least, created tension with it. On the other hand, through an action that was both every day and held sacred connotations: the preparation of the corn soup²⁹. The exposure of these few spectators thus problematized the separation between stage and audience, integrating this very exposure into the performance, turning the configuration into a reflective resource for the staging. It was both a good solution and the acknowledgment of a failure. A good solution, within the historical-mytho-spiritual duality governing the scene, and a failure in the face of a spatial reality where Western

27 "Therefore, indigenous knowledge is not about contesting things and causes, rather, it is a knowledge based on modalities and practical making. Such available knowledge could not be constrained nor reserved, not to mention one could not be alienated from it, since the knowledge demands commitment from the individual who manipulate it. Indigenous thought carries a strict relationship between knowledge and rite" (Kusch, 2007b, p. 317-318).

28 This fidelity was somewhat imposed by the spaces that hosted the group. Araque (July 14, 2023) pointed out that the original idea was to present the play among nature, in a forest. He also mentioned that, due to the circularity and the offering of the soup, the play was once performed in a church, near the altar, highlighting the intersection between the sacred-divine space and the worldly-human space.

29 In fact, in the aforementioned interview, Carlos told me that the action of preparing and sharing the soup was one of the first scenic images that came to his mind, and he felt it was essential to integrate it into the scene.



theatrical epistemological principles were still in force. The best that could be achieved was to expose the utopian nature of this inversion in the merging of epistemological perspectives.

At the same time, we can perceive in this scene a materialization of the temporal organization in which the past always accompanies us and continuously demands renegotiation with the present. From this perspective, this “failure” is simply the starting point indicating where work is needed to establish harmony between past and present, as well as between the people who articulate these temporalities. The scene itself emerges as this work. Therefore, to maintain a partially resolved state is a matter of honesty.

At the same time, the scene with its action of sharing the soup and emphasizing the possibility that spectators might echo the actions and words of the past is also a materialization of the perennial temporal arc, where, at any moment, the forces that revive the projects of the past can materialize. This is something that, in another point of the performance, is merely articulated through the metaphor for the body buried (or planted) in the woods.

But is it not precisely at this point that a contradiction can be felt? As this proposal is presented in an indoor theater, no matter how unconventional, it remains and ends (or dies) in a sort of cemetery and not in the forest, invoking the image of the deceased body planted in nature. As much as this production strives to acknowledge the fracture in interethnic relations and seeks poetic scenic methods in its dramaturgy to heal this wound, by subjecting the historical world to the mytho-spiritual world—by fictionalizing the cooking and sharing of the soup—doesn't it fail to go beyond, by constructing the performance as a kind of cultural reservation, where this sensation is experienced like a dream, *as if* it were real?

In my view, this critical argument is valid. But it cannot be expected that a scenic work which addresses an unresolved historical reality can itself be that historical reality, now resolved. What can be expected is that it prepares symbolic and pragmatic solutions in specific moments, so we can perceive both the necessity and possibility of that resolution, and sense the enrichment in life that such a resolution might bring. This implies that the work should address its own limitations.

Symptomatically, it was this space-time configuration that allowed the work to move toward a solution when a serious conflict arose with an Indigenous population in the Colombian Amazon. The conflict occurred because, in addition to a live music performance, the group used some recorded Indigenous songs, provided by an anthropologist friend, as a way to characterize the energy of specific scenes. This, in itself, could be subject to criticism, as it instrumentalizes Indigenous culture rather than recreating it as a transformative force in the fictional, scenic, and corporeal dramaturgy, as was done with other elements of the scene. Worse still, during a performance in Leticia, the capital of the Colombian Amazon, a group of Indigenous people stopped the presentation, protesting against the use of their songs. In the conversation that followed the interruption, the solution proposed by the Indigenous group emerged: if they could sit in the seats reserved for the audience, eat the soup, and sing the songs themselves at the appropriate moments, the problem would be solved.



This solution implied that the Indigenous people were not opposed to the use of their songs, but they clearly wanted to be able to give permission for their use, placing the music as a gesture that communicated Indigenous knowledge as agency, not as reified artifacts. They did not oppose the hybridity of the performance itself, but wanted to be agents of that hybridity. It was a moment of social utopia emerging from a crisis that (unintentionally) expressed the dominant instrumental relationship between white and Indigenous cultures.

Subsequently, the group was invited to perform the work in the large *maloca* (the central village hut) of their Indigenous community. The performance took place in the middle of an Indigenous gathering, so that the preparation of the soup, its sharing among all the spectators present, and the Indigenous songs became fully integrated into the theatrical presentation. It is important to note that this performance did not diminish the essence of the production; rather, it revealed its potential for communication and for creating interactions between white and Indigenous bodies, because the duality of perspectives and their hierarchy already inscribed within the work allowed for this dialogue. A dialogue that could only occur because Indigenous culture recognizes this duality within its own worldview, and therefore did not require that the “theater” be transformed into a ritual.

This incident highlights the power of this epistemologically hybrid theater, both in terms of its formal productivity and its capacity to momentarily transcend colonial relations within and outside the performing arts. In its poetics, it exposes its gesture of dissolving the predominance of Western theatrical culture and episteme, and rearticulating it under the hegemony of Indigenous perspectives—without rejecting or nullifying that episteme.

4 Final Considerations

A solution like the one found in *Canek's* work may not be conclusive, but could offer the possibility of respectfully experimenting with the dramaturgical fusion of these two theatrical cultures. Julia Guimarães (2021, p. 1-2) reflected on these difficulties in aligning Western and Indigenous theatrical practices within the same performance

“[I]t is a complex challenge, as the very idea of ‘theatrical representation’ is, to a large extent, an alien notion for many Brazilian Indigenous traditions. In these contexts, practices labeled by non-Indigenous people as ‘artistic’ or ‘poetic’ are so deeply embedded in Indigenous daily life and rituals that the very act of naming them as ‘theater,’ for example, risks sounding reductive from the perspective of worldviews founded precisely on the inseparability of these fields. [...] It is only when some of its traditional and Western values are diluted that theater makes way for Indigenous gestures, speech, and songs to gain expression and recognition” (Guimarães, 2021, p. 1-2).



As we have seen from the reflection on the philosophical-spiritual context of *Canek: Transfiguraciones de un ensueño*, influenced by Indigenous thought, *it is not a matter of replacing* realistic theater and the historical world as its reference and context with a performative-ritualistic theater grounded in a cosmogonic reference. The “dilution” of which Guimarães speaks, in my view, does not call for that (although it could be implied that with social transformations in this direction, everyday aesthetic practices might be subjected to this vision). Instead, it is about a project that configures the historical scene in such a way that it is grounded in openness to the energetic presence of the pre-subjective and pre-objective dimensions, which Viveiros de Castro identifies as the formative force that impacts the myths from which they endeavor to speak. This openness shapes how the empirical world is perceived and spoken about.

Therefore, there is no need to transform Western art into Indigenous art and vice versa, as if Western art could not submit to Indigenous cosmoperception or if Indigenous art could not incorporate representational elements and emphatically expose aesthetic dimensions. It is not about demanding that theater under Indigenous influence become a performative practice that could be integrated into the everyday life of an Indigenous people. Nor to reiterate a position formulated at the beginning of this essay: it is not about promoting a pre-modern Indigenous practice, but rather a non-modern one under current conditions. For this reason, I insist on the paradigmatic nature of the duality of perspectives, but with a slightly hierarchical bias. A bias that corresponds, on the one hand, to the assertion that we exist in this world, but on the other, that this world is not limited to the one we habitually perceive. And that the perspective from which we view this world might need to be shaped in such a way that the mytho-spiritual world organizes how we experience and evaluate the material world, without necessarily determining what we perceive.

This implies structuring the temporality of the borderland historical world so that it can be transformed in such a way as to harmonize with the principles of this cosmoperception. From my point of view, this is where the specific poetic configuration of the conflicts that structure this type of theater arises: the dramatic conflict (in our case, the Indigenous uprising) is presented and discussed in terms of its capacity to evoke and articulate a mythical renewal of the empirical world; its capacity to make the spiritual dimension resonate, each time anew, in the empirical “now” through the poetic language of the scene. If in the world of cosmoperception this “revolution of the word” is articulated as a temporary harmonization of opposing forces, in the empirical world the term is evidently the creation of justice—not as an ideal, enduring state in the Western sense, but as a constant and repeated claim to balance social forces and structures of power.



References

- ARAQUE, Carlos. *Dramaturgia en diferencia. Teatro poshistórico*. Bogotá: Editora Universidade Distrital Francisco de Caldas, 2013.
- ARAQUE, Carlos. Entrevista com Stephan Baumgartel, 25/04/2023. Arquivo pessoal do autor.
- BARTOLOMÉ, Miguel A. *La insurrección de Canek. Un movimiento mesiánico em el Yucatán colonial*. Instituto Nacional de Antropología y Historia: México, 1978.
- CARNEVALLI, Felipe; REGALDO, Fernanda; LOBATO, Paula; MARQUEZ Renata; CANÇADO, Wellington. *Terra: antologia afro-indígena*. São Paulo/Belo Horizonte: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. *Metafísicas Canibais. Elementos para uma antropologia pós-estrutural*. São Paulo: Ubu, 2018.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. *Perspectivismo e multinaturalismo na América Latina*. In: CASTRO, Eduardo Viveiros de. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac&Naify, 2014. p. 345-399.
- FLORESCANO, Enrique. *Memoria mexicana. Sección de obras de historia, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica*, 2002.
- SEMINARIOS de Cultura Guarani. *Fundación tierra sin mal*. 7 out 2020 a 24 maio 2021. Vários vídeos. Disponível em: <https://www.youtube.com/@fundaciontierrasinmal842>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- GOMEZ, Denise Maria Cavalcante. *O perspectivismo ameríndio e a ideia de uma estética americana*. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, v. 7, n. 1, p. 133-159, jan.-abr. 2012.
- GUARANI, Jaira. *Tornar-se selvagem*. In: CARNEVALLI, Felipe et al.. *Terra: antologia afro-indígena*. São Paulo/Belo Horizonte: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.
- GUIMARÃES, Júlia. *Pela diluição do edifício teatral*. São Paulo: [S. n.], 2021. Disponível em: <https://tepi.digital/wp-content/uploads/2021/12/texto-3-Julia-Guimaraes.pdf>. 2021. Acesso em: 26 ago. 2024.
- HUERTA, María Teresa; PALACIOS, Patricia (ed.). *Rebeliones indígenas de la época colonial*. Instituto Nacional de Antropología y Historia: México, 1976.
- AILTON Krenak fala sobre Azira'i. *Captação: Daniel Barbosa. Edição: Daniel Cotrim. Realização: Sarau Cultura Brasileira Rio de Janeiro: Sarau Cultura Brasileira*, 2023. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=HftQtDGFhX8>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- KUSCH, Rodolfo. *América Profunda*. In: KUSCH, Rodolfo. *Obras completas. Tomo 2*. Córdoba: Editorial Fundación Ross, 2007. p. 1-254.
- KUSCH, Rodolfo. *El pensamiento indígena y popular en América*. In: KUSCH, Rodolfo. *Obras completas. Tomo 2*. Córdoba: Editorial Fundación Ross, 2007b. p. 255-546.
- MIGNOLO, Walter. *Desobediência Epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política*. *Cadernos de Letras da UFF, Rio de Janeiro*, n. 34, p. 287-324.
- REY, Sandro Romero. *Desafios: o Teatro Itinerante del Sol*. *Estudios Artísticos, Bogotá, Universidad Distrital Francisco de Caldas*, v. 1, n. 1, 2015.



PAVÓN-CUELLAR, David. Além da psicologia indígena. Concepções mesoamericanas da subjetividade. São Paulo: Perspectiva, 2023.

PATCH, Robert. La rebelión de Jacinto Canek em Yucatán: una nueva interpretación. *Desacatos*, n. 13, invierno 2003, p. 46 – 59.

POPYGUA, Timóteo Verá Tupá. A terra uma só. São Paulo: Hedra, 2022.

ROMERO, Luís Eduardo León. Chamanismo ancestral indígena em el encuentro del sí mismo. Bogotá: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia (Educc), 2010.

ROMERO, Luís Eduardo León. As Guy Mhuysqa. Expresiones filosóficas y ontológicas de una psicología ancestral indígena. Preludio reflexivo para unas prácticas del ser y el estar muisca. Tesis Psicológica, Bogotá, v. 9, Fundación Universitaria Los Libertadores, n. 2, julio-diciembre, 2014, p. 224-243.

DIÁLOGO entre dois mundos – Cosmovisão. Ep. 2. Abril Indígena. Entrevista com Seu Eginó. Bertioiga: SESC Bertioiga, 15 abri. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t3Vo-kCC2Hw>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SEGALES, José Juan Bautista. Hacia la reconstitución de “el ser humano” como sujeto. *Educere*, v. 23, n. 76, p. 851-858, 2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Decolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Trilce/ Extensión universitaria/ Universidad de la República, 2010.

PAVÓN-CUELLAR, David. Além da psicologia indígena. Concepções mesoamericanas da subjetividade. São Paulo: Perspectiva, 2023.



Academic biography

Stephan Baumgartel - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Professor at the department of the Performing Arts and member of the Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas at Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brazil.

E-mail: stephao08@yahoo.com.br

Funding

Not applicable

Ethics Committee Approval

Not applicable

Competing interests

No declared conflict of interest

Research Context

No declared research context

Copyright

Stephan Baumgartel

Copyright of the translation

Marília Dominicci and Leonardo de Gusmão

Contribution of authorship (CRediT)

Not applicable

License

This is a paper distributed in Open Access under the terms of the License Creative Commons Attribution 4. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt-br>

**Evaluation Method**

Double-blind evaluation

Editors


Marcelo Rocco

André Magela

Peer Review History

Submission date: 13 March 2024

Approval date: 13 September 2024



Ephemerera

Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Instituto de Filosofia, Artes e Cultura
Universidade Federal de Ouro Preto
ISSN: 2596-0229

(IN)FESTAR DE VAGA-LUMES:
a dança e a luta em *Quando Quebra Queima*

(IN)FEST WITH FIREFLIES:
the dance and the fight in *Quando Quebra Queima*

Alana Schambakler

 <https://orcid.org/0000-0002-1012-5240>

Carla Andrea Silva Lima

 <https://orcid.org/0000-0003-0398-6787>

**(In)festar de vaga-lumes:
a dança e a luta em *Quando Quebra Queima***

Resumo: Este trabalho tem como parâmetro a conjuntura de *levantes* desenvolvida por Georges Didi-Huberman para analisar como a encenação performática de *Quando Quebra Queima* da coletivA ocupação incorporou, enquanto gesto de celebração e revolta, o levante do movimento secundarista de 2015 e 2016. Problematizando, a partir do conceito de educação como prática de liberdade de bell hooks, questões de raça, gênero e revolta.

Palavras-chave: levantantes; artes da cena; secundaristas; educação; coletivA ocupação.

**(In)fest with fireflies:
the dance and the fight in *Quando Quebra Queima***

Abstract: This work takes as a parameter the context of the *uprisings* developed by Georges Didi-Huberman to analyze how the performative staging of *Quando Quebra Queima* by coletivA ocupação incorporated as a gesture of celebration and revolt, the uprising of the secondary movement of 2015 and 2016. Problematizing, according to bell hooks, the concept of education as a practice of freedom, issues of race, gender and revolt.

Keywords: uprisings; performing arts; high school-movement; education; coletivA occupation.



1 Introdução

O objetivo desse artigo é identificar como a noção de *levantes*, tal como proposta pelo filósofo Georges Didi-Huberman (2021), pode ser mobilizada na encenação de *Quando Quebra Queima*¹, da coletiva ocupação², enquanto gesto de celebração e revolta. Para o desenvolvimento deste artigo procedemos à análise do espetáculo. Por isso, foi necessário assistir as apresentações da encenação sempre que possível, para maior observação e, principalmente, uma aproximação com o grupo, para os fins de uma pesquisa e de entrevistas mais humanizadas. “A maneira como um grupo ri coletivamente pode informar mais do que uma entrevista de uma hora” (Trotta, 1995, p. 14). Não temos a pretensão aqui de fazer uma análise exaustiva ou mesmo um resumo da montagem. Nos propomos trabalhar com alguns pontos que perpassem questões referentes a raça, gênero, coletividade, revolta e movimento para articular conceitos que tangem às artes da cena e as práticas educativas.

As *levantes*³, alerta Didi-Huberman (2017), acontece quando um limite, que fere as existências, é ultrapassado. Nesse ponto, em que não há mais nada a perder, existe uma força coletiva que se ergue, saindo da prostração, se opondo ao estado de opressão. Buscamos também um diálogo com a noção da educação como prática de liberdade, defendida pela educadora bell hooks (2021), de modo a observarmos as condições de ensino e aprendizagem presentes nas escolas atualmente, com vistas a levantar elementos que pudessem contextualizar o descontentamento da comunidade escolar com as políticas de sucateamento da educação pública - questão central para que possamos acompanhar o movimento secundarista e o contexto de nascimento da encenação *Quando Quebra Queima*. É a partir desses três referenciais que buscamos articular a representação teatral feita a partir da experiência de alunes que participaram da levante.

É nosso objetivo refletir sobre a performatividade em *Quando Quebra Queima* utilizando o conceito de *levantes* associando-o a discussões empreendidas nas artes da cena, mais precisamente nos estudos de Cassiano Sydow Qulici (2022) acerca da ação performática compreendida em campo expandido, o que implica um processo de transformação de si. Com a ajuda das ponderações desse autor, teceremos uma leitura crítica das entrevistas realizadas, de modo a colocar em movimento a perspectiva do *acontecimento*, focando em como ele é significado e percebido pelos seus agentes. Nos interessou também interrogar sobre a encenação como ato performático que se dá na fronteira arte/vida. Observamos assim a escolha do grupo por trabalhar a linguagem da dança, do *funk*, para recontar os acontecimentos, com movimentos dançantes e brincantes.

1 Sobre a encenação, vale destacar que ela é fruto do encontro de jovens secundaristas com a atriz e diretora Martha Kiss Perrone, durante o movimento das ocupações escolares que ocorreram como ato de resistência contra o fechamento de escolas estaduais em São Paulo em 2015 e 2016, por conta de um decreto do Governo do Estado.

2 A coletiva ocupação é formada por Abraão Kimberley, Letícia Karen, Lilith Cristina, Alvim Silva, DJ Akinn, Benedito Beatriz, DJ Shao, Marcela, Mel Duarte, Matheus Maciel, PH Veríssima, Ariane Aparecida, Alícia Esteves, Ícá Iuori, Marcéu Maria Fernandes, Lara Julia e Martha Kiss Perrone.

3 Neste trabalho optamos por usar o pronome feminino para *as levantés*, como insubordinação à ordem patriarcal.



2 Levantes, lampejos e desejos partilhados

Em seu livro “Sobrevivência dos vaga-lumes”, Didi-Huberman (2011) faz uma contraposição às grandes luzes do reino (que relega à escuridão tudo aquilo que não se insere a seu recorte) por meio de uma reflexão sobre as pequenas luzes, as que não se impõem, que carregam uma certa fragilidade, mas ainda assim resistem em tempos sombrios. Mesmo que não as possamos ver, tal como uma grande luz iluminista, elas seguem vagando por aí. É por meio da sobrevivência desses vaga-lumes que algo como um respiro, como uma pulsação, que anseia novos modos de vida pode se insinuar. Vaga-lumes secundaristas. Vaga-lumes que, sustentando nessa pequena luz um desejo de devir outro, inaugura um horizonte em que seja possível que a pulsão encontre destino no ato, mesmo que de forma fugaz, um ato que ao contrário de negar a opacidade, caminha com ela porque sem ela todo gesto é sem volume.

Numa outra linha desse fio, Didi-Huberman (2017) ao tornar a abordar a noção de *Levantes*, utiliza como seu fundamento o “anseio de liberdade” a partir do gesto e do desejo. Esse anseio de liberdade pode ser compreendido como aquilo que ferve dentro de uma comunidade humana diante de uma injustiça, diante de algo que não se pode recuperar, mas para qual pode haver revolta. Sobre a revolta, o filósofo pontua que, ao invés de se inscrever como uma queixa melancólica, a revolta “apresenta a queixa”, substituindo a moção como paixão resignada por uma moção que é “paixão de agir contra”, reclamando justiça e mobilizando, por meio de um anseio pela liberdade, um movimento essencial na cultura que leva a seu desenvolvimento diante do mal-estar. Didi-Huberman (2017) apresenta a noção de levante da seguinte forma:

Sem dúvida alguma, ninguém pode fazer retornar sua mãe morta. Mas pode, eventualmente, revoltar-se contra certas constrictões do mundo que a mataram. Em todo caso, Freud deixava a possibilidade de compreender a polaridade entre a “melancolia” e o “levante” sob a perspectiva de uma dialética entre a simples “queixa” e o ato de “apresentar queixa”, ou seja, entre a paixão resignada e a paixão de agir, de agir contra. Trata-se, portanto, da mesma dialética que coloca em ação todos os levantes originados de uma queixa diante de um morto que “reclama justiça”. Em *O mal-estar da civilização*, Freud pode perceber que essa *Freiheitsdrang*, esse “anseio de liberdade” - ou “anseio pela liberdade” -, contribui plenamente para o que ele denomina de um “desenvolvimento da cultura” (Didi-Huberman, 2017, p. 295).

Mãos, braços que se erguem, bocas que se abrem. Revolta. Levantes emergem em tempos sombrios, impelidos por uma força vital. Por desejos, por elementos desencadeadores e corporalidades que expressam resistência e oposição ao estado de opressão. Cair e levantar, anunciando a contingência do mal-estar frente ao desejo de viver e ser livre. Cabe destacar que também a revolução opera nos encontros, em afetos sensíveis, chorosos e risíveis. Implica que ninguém fique se imaginando só, porque andorinha só não faz verão.



As *levantes*, segundo Didi-Huberman (2017), podem ser decupadas em 5 aspectos: por elementos (desencadeados); por gestos (intensos); por palavras (exclamadas); por conflitos (abrasados); por desejos (indestrutíveis). No que tange aos elementos desencadeados, temos o sentimento de que um limite foi ultrapassado, o que gera revolta e indignação, soltando o tempo de suas amarras, revirando a força da gravidade que nos prende ao chão. Salienta o filósofo que a Levante é como uma tempestade, uma onda no mar, como “forças psíquicas de desencadeamento e de reaberturas de possibilidades” (Didi-Huberman, 2017, p. 95). Antes de qualquer coisa, esse desencadeamento se faz por meio do exercício da imaginação. Quando o fardo da vida se torna pesado demais, desafiamos a força da gravidade com outra força, força vital que se mobiliza no exercício atlético e criativo de imaginar.

Há algo das *levantes* que se articula com algumas questões que o autor desenvolve em seu livro “Sobrevivência dos Vaga-lumes” em que, apoiado em Pasolini e em Walter Benjamin e respondendo a Agamben (2011) e suas articulações em “O Reino e a Glória”, reflete que nenhum poder é soberano em absoluto, mas ao custo de sua cegueira para outros lampejos de mundos. Desse modo, o filósofo tece uma reflexão que visa dar sustentação à existência e sobrevivência dos vaga-lumes, destacando que:

Não vivemos apenas um mundo, mas entre dois pelo menos. O primeiro está inundado de luz, o segundo atravessado por lampejos. No centro da luz, como nos querem acreditar, agitam-se aqueles que chamamos hoje - por uma cruel e hollywoodiana antifrasede - alguns poucos *people*, ou seja, as *stars* [...] (Didi-Huberman, 2011, p. 155, grifo nosso).

Didi-Huberman continua,

[...] sobre as quais regurgitamos informações na maior parte inúteis. Poeira nos olhos que faz sistema com a glória eficaz do “reino”: ela nos pede uma única coisa que é aclamá-la unanimemente. Mas, nas margens, isto é, através de um território infinitamente mais extenso, caminham inúmeros povos sobre os quais sabemos muito pouco, logo, para os quais uma contrainformação parece sempre mais necessária. *Povos-vaga-lumes*, quando se retiram na noite, buscam como podem sua liberdade de movimento, fogem dos projetores do “reino”, fazem o impossível para afirmar seus desejos, emitir seus próprios lampejos e dirigi-los a outros (Didi-Huberman, 2011, p. 155, grifo do autor).

Com isso, o filósofo lembra-nos que, algo digno do humano em nós ainda existe, impelindo-nos à defesa de que a experiência no mundo contemporâneo ainda é possível, mesmo em queda, mesmo que diante de um perigo palpável emitamos “urros de pura perda” (Didi-Huberman, 2011, p. 157). Dessa maneira, em sua interpelação, somos provocados por “imagens para protestar contra a glória do reino e seus feixes” (Didi-Huberman, 2011, p. 160), para percorrer a errância dessas luzes fugazes que não iluminam ostensivamente caminhos ou tecem respostas definitivas, posto que são pequenas e intermitentes, roçando-nos na escuridão. Nesta escuridão se escondem e reaparecem tentando, tal como sinaliza Didi-Huberman, “[...] reformar em outro lugar sua comunidade, sua minoria, seu desejo partilhado [...]” (Didi-Huberman, 2011, p. 160).



São essas pequenas luzes de (re)existência que dão vazão a um horizonte em que a centelha de luz, a faísca, torna-se chama, convidando-nos a visitar coletivamente algo que nos habita, insiste e não nos deixa sucumbir ao obscurantismo dos dias. Acendemos faíscas, velas, esperança, queimamos. Como quando a quebra queima.

3 Desdobramentos da carne encarnada em seu tempo: as levantes secundaristas

Passemos à contextualização das levantes secundaristas. A Primavera Secundarista, que tomamos aqui como levantes secundaristas, emergiram no país todo em 2015. Contudo, trataremos do recorte específico da cidade de São Paulo, pois é de onde se origina a coletivA ocupação. O então governador Geraldo Alckimin pretendia fechar aproximadamente 100 escolas para “reorganização” da distribuição de estudantes por sala de aula e, por isso, o fez sem nenhum diálogo com a comunidade escolar. Tratava-se, portanto, de uma medida unilateral e autoritária do Estado que não levava em consideração aspectos balizadores, como os de afetividade, pertencimento ao espaço e a comunidade atrelados à escola.

Essa medida afetava diretamente a vida de professores e alunes⁴ que passariam, em muitos casos, a estudar em escolas distantes de suas casas dificultando a rotina de muitos pais e mães para levarem e buscarem os filhos em escolas diferentes. Ao rejeitarem o fardo imposto pelo estado opressor e se organizarem em resistência para impedir o fechamento de suas escolas diante do decreto, é possível constatar nesse movimento a operação de uma força de desencadeamento e de reabertura de possibilidades. Um dos aspectos das *levantes* por elementos (desencadeados).

Viver em comunidade também é algo que se ensina e se aprende. Para quem frequenta a escola, sabemos que esse não se trata apenas de um local de aprendizagem e produção de conhecimento, mas, sobretudo, de convivência, sociabilidade e de formação de subjetividade. Um espaço para formação na vida, de ser e estar em sociedade. Em vista disso, tal como salientado por bell hooks (2013), faz-se necessário ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunes, de modo a “criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar de modo mais profundo e mais íntimo” (hooks, 2013, p. 25).

O coro-corpo, formado por estudantes, vai então às ruas para defender os seus direitos. As ruas se tornam espaço de ação, manifestação, indignação e revolta, da recusa em perder suas estimadas escolas para a realidade do sucateamento presente na gestão da educação pública, denunciando o descaso do Estado com pautas sociais fundamentais para o desenvolvimento sadio das pessoas. A potência dessa presença no espaço público, aliada aos aspectos performáticos dessas manifestações, com suas canções, coreografias, gritos de revolta, faixas e cartazes, alimentou a percepção, em muitos membros da coletivA ocupação, de que o espetáculo *Quando Quebra*

4 Ao longo do trabalho escolhemos usar pronome neutro para uma linguagem mais inclusiva.



Queima começou ali mesmo, nessa ação, ao mesmo tempo interior e exterior, que moveu, atravessou e fez encontro.

Encontro que se deu no ato. Na presença de um acontecimento partilhado que enovelou os integrantes da peça e que ainda não se conheciam, alguns se viam ali pela primeira vez. A encenação de *Quando Quebra Queima* é uma dança-luta (assim chamada pela coletivA ocupação) que opera pelas fronteiras híbridas das artes da cena, entre teatro, dança e performance. No início da apresentação, podemos nos conectar ao *Quando* que nomeia a peça ao nos depararmos com uma cena montada com cadeiras escolares. Nessa cena, o público se encontra sentado junto aos *performers*, em meio à encenação. Embaixo dessas cadeiras, espalhadas pelo chão, podemos ver várias fotos de registro da luta secundarista. Individualmente, cada uma das atrizes e atores se desloca para bem perto do público trazendo em mãos uma foto por meio da qual compartilham uma observação pessoal sobre si e sobre parte de sua experiência nos atos das ruas.

Ao assistir a essa apresentação, foi o ator Alvim⁵ quem se aproximou segurando uma foto em minha direção, a imagem de uma moça de cabelo azul e sorridente, com as palavras “Mulher Livre” escritas no peito, enquanto ele mesmo vestia uma camiseta em que se lia “Brasil Terra Indígena”. Alvim nos contou que ao participar do movimento conseguiu perceber a potência do movimento tal qual as revoltas que havia estudado na escola.

Acho que esse era o nosso maior sonho. Fazer com que o lugar fosse saudável pra gente, que a Terra permanecesse firme por um tempo maior assim. Cuidar dela. Por ela cuidar da história, cuidar da gente. Eu gostava muito de estudar a história do Brasil, lia em livros, eu via vídeos, eu não sei, eu gostava de história, eu gostava muito dessas aulas e eu via muito como um movimento gigantesco assim, sabe? E aí quando a gente começou a fazer aquilo, parece que entrou um choque na minha cabeça e eu só sabia viver aquilo, sabia entender com as revoltas antigas, eu comecei a entender que as pessoas passavam em relação às muitas revoltas. (Alvim Silva, 2022).

É nas ruas que se falava sobre feminismo e antirracismo. Faz parte do relato coletivo das pessoas envolvidas nessa experiência a dimensão que as pautas feministas e antirracistas tomaram durante o período, uma vez que havia um questionamento abrangente de nossa estrutura social e política. É perceptível que foi o ato de ir às ruas contra o fechamento das escolas que acabou por gerar um aprofundamento, por parte dos secundaristas, em questões sociais da política brasileira, uma vez que esses assuntos não estavam sendo debatidos em sala de aula, mesmo sendo de enorme interesse para a maioria da comunidade escolar.

Enquanto público, somos atravessados por essa experiência. Cabe ressaltar que, nessa encenação, somos colocados muito próximos da ação, o que nos desloca do que tradicionalmente poderia ser esperado do lugar do público, como lugar passivo na atribuição de sentidos. Nessa proposição, o público se movimenta junto, compõe e participa.

5 Alvim Silva é ator, *performer* e artista visual, membro da coletivA ocupação e ex-secundarista.



A força de um *acontecimento*, como desdobramento da carne profundamente encarnada em seu tempo, incorpora-se no presente uma espécie de anti-resignação. E, a dança que podemos observar em cena tem sua composição desenhada por movimentos cotidianos, da realidade na vivência comum desses jovens. No entanto, se efetiva, com esse desdobramento/corpo/carne encarnado em seu tempo, como *levantes* por gestos (intensos), gestos que debocham e afrontam, exatamente por sua alegria, exatamente por arriscar sorrir e dançar fora da risca. Corporeidades advindas da potência do desejo.

Nos deparávamos com pessoas requebrando, rebolando e fazendo passinhos que pudemos reconhecer, pela batida e movimento, como *funk* - amplamente difundido e consolidado nas periferias do Brasil onde surgiu, mesmo que por influência de outros movimentos culturais. Movimentos que vêm e voltam, sobem e descem, desenhando a circularidade do corpo no tempo e lembrando-nos, tal como salienta Leda Maria Martins, que: “o corpo dança o tempo. Dançar é como inscrever, que é como estar no tempo curvo do movimento. O evento criado no e pelo corpo inscreve o sujeito e a cultura numa espacialidade refletida, espelhando as temporalidades” (Martins, 2021, p. 88).

Dançar o ritmo da batida, nesse espaço e tempo, no qual “funk não é crime” (coletivA ocupação, 2022) e inscrever, com essas danças, diferentes espacialidades refletidas que ecoam outros modos de discriminação da corporeidade negra e suas formas de vida e espacialização ética/estética. Inscrever, com o corpo que dança, modos de resistência a posturas tendenciosas que discriminam e criminalizam, ao longo do tempo, as diferentes expressões artísticas de música e de dança que dizem respeito a essas culturas. “A sociedade brasileira é extremamente complexa”, destaca Gonzales (2018, p. 233). Assim como o *rap* e o *hip hop*, o *funk* também surge em resposta a uma ordem cultural e social e já se estabeleceu como uma linguagem. Atrelar o *funk* ao crime é mais uma associação preconceituosa que fazemos, movidos pela ideia de uma identidade universal superior a todas as outras, que inferioriza saberes ancestrais, espirituais e populares.

São inúmeros os atos de estudantes e professores contra o estado que terminaram em repressão violenta da polícia de modo que, como esperado e levando-se em conta seu contexto de repressão, a polícia militar também chega atirando para acabar com os protestos secundaristas nas ruas. Com balas de borracha, bombas de efeito moral e *spray* de pimenta. As carteiras da escola que os estudantes levaram para as ruas como símbolo da luta estudantil e usavam como instrumentos musicais para batucar, transformaram-se em escudo para proteção dos ataques. “Tempos sombrios”, diria Bertold Brecht.

Na encenação de *Quando Quebra Queima*, a figura da polícia é retratada diversas vezes. Nos deparamos com outro aspecto das *levantes*, as por conflitos (abrasados). Podemos observar uma cena do espetáculo em que o coro canta algo parecido com o que já cantavam enquanto protestavam nas ruas:



Aí do nada chega a PM
Com cara de mau
Com bomba de gás
De efeito moral!
(coletivA ocupação, 2022).

Com a brutalidade da repressão policial nas ruas, a solução encontrada pelos estudantes foi a de protestar e resistir num espaço em que, teoricamente, a segurança de todos estivesse assegurada. E esse espaço era a escola!

Ocupar e Resistir!
(coletivA ocupação, 2022).

Nesse contexto, a palavra *ocupação* é fundamental, é alicerce, pois é nela que está contido o sentido político do movimento, que diz respeito à reivindicação de um direito coletivo garantido por constituição, nesse caso o direito à educação, continuamente negligenciado pelo estado. Ocupar não é invadir e as levantes desafiam os lugares de poder.

4 Ocupar (se de si) e (re)existir: (re)descobrimos outros modos de narrar-se

Durante a encenação, um microfone foi passado entre todes em cena, remontando um momento importante na organização das ocupações, uma assembleia coletiva onde todes querem falar, expor suas questões e reivindicações. As meninas reclamam do xixi errado fora do vaso sanitário, demandando maior atenção para a convivência. Assim, decidem coletivamente por um mutirão de limpeza em que todes participassem, contribuindo com a organização do ambiente. Essa ação demonstra um rearranjo de elementos cotidianos, hábitos de limpeza do ambiente e higiene pessoal que fazemos todos os dias. De acordo com Cassiano Quilici (2022), para estabelecer o ambiente onde se dará o trabalho, “a criação de uma atmosfera de cuidado favorece a concentração e o engajamento dos participantes na medida em que os separa provisoriamente do mundo cotidiano, inserindo-os numa espécie de microcosmos” (Quilici, 2022, p. 11). Nesse sentido, praticar o cuidado com o espaço refina nossa percepção em relação ao ambiente e ao outro.

Se tomarmos o contexto secundarista, é possível a constatação de que, nesse momento da ocupação, ao se colocarem à frente de funções de cuidado - como limpeza do espaço e preparo das refeições coletivas - anteriormente não exercidas nas escolas e se à frente dessas ações, pautas sociais balizadoras de como queriam conviver e se relacionar ganharam destaque. Entre elas o feminismo e o racismo institucional, tendo em vista que ao se conscientizarem de suas presenças no espaço ocupado, puderam se perceber e se questionar: Quem deve limpar? Quem deve cozinhar?



Na prática, isso se refletiu nas ocupações para que pudessem agir com coerência, avançando nas pautas levantadas desde as ruas. Tomando cuidado para que as funções como limpeza e organização não fossem sistematicamente direcionadas para mulheres, principalmente negras. Como pontua a filósofa feminista Djamila Ribeiro, “se mulheres, sobretudo negras, estão num lugar de maior vulnerabilidade social justamente porque essa sociedade produz essas desigualdades, se não se olhar atentamente para elas, o avanço mais profundo fica impossibilitado” (Ribeiro, 2020, p. 40).

Em outro momento, a encenação se dispersa em pequenas ilhas no chão, onde o público escolhe em qual se sentar junto, para poder ouvir e falar com as atrizes e atores, sobre os depoimentos, bastante íntimos, do processo de transformação que cada um e cada uma passou durante as ocupações. Mostrando fotografias de como eram antes de começar a luta secundarista.

Ao colocar o público sentado no chão, a encenação se faz como um dispositivo de provocação para quem está participando, propondo uma problematização ao sujeito que queira se manter alheio aos acontecimentos. Ao se sentar no chão, o público também se desarma e se desloca do estado de observação distanciada evidenciando o que Quilici elabora ao afirmar que “as técnicas não serão mais voltadas para a criação de um mundo ficcional a ser observado pelo espectador. Trata-se de pensar a situação teatral como uma estratégia de confrontação e contaminação com o público” (Quilici, 2015, p. 102). Cria-se assim a possibilidade para a experiência acontecer, mexendo com a postura corporal do espectador, aproximando os afetos, articulando inteligências sensíveis para a abertura da escuta dos relatos.

Naquele momento, eu estava sentada no chão com um pequeno grupo de pessoas e a atriz Lilith⁶ mostrava uma foto sua do início das ocupações. Ela tinha seus cabelos alisados e nos contou que quando ela ocupou sua escola, ela sentia muito medo. Medo de tudo, se desculpava por tudo, se importava muito com o que as pessoas poderiam achar dela. Mas, no encontro com as outras pessoas que ocupavam, ela teve espaço para acolher essas emoções e descobrir os seus desejos. Nesse momento, outra atriz, a Marcela⁷, falou em descobertas, no modo como elas descobriram e foram em busca de suas ancestralidades. Cassiano Quilici (2015) chama-nos atenção para o fazer performático como possibilidade para atribuições de sentidos sensíveis e expansivos na transformação de si. Segundo ele, “ocupar-se de si é a tarefa de se reconhecer com esse desassossego originário e atravessá-lo. Ir construindo, para tanto, um modo de vida e uma ética, uma estética da existência ou quem sabe até uma espiritualidade” (Quilici, 2015, p. 69). Portanto, a espiritualidade e a ancestralidade se colocam também como recusa da materialidade imediata da vida que se esgota em si mesma, para a compreensão e conexão com algo maior e transcendente.

Em seguida, Marcela nos mostrou uma foto em que pudemos ver uma mudança de estética sua, com os cabelos que ela alisava desde os 7 anos de idade devido a uma ideia que a

6 Membro da coletivA ocupação, atriz, cantora e dramaturgista.

7 Membro da coletivA ocupação, atriz, performer e cantora.



fazia acreditar que aquela era a forma mais fácil de conviver com seus cabelos. No entanto, essa ideia é uma construção moldada pela sociedade a partir de parâmetros da branquitude. Para a coletivA ocupação, seus cabelos são muito importantes, pois simbolizam e trazem suas memórias e raízes ancestrais. A importância dos cabelos para pessoas negras também se dá por seu legado histórico e político, em que se resgata o valor, o poder e a beleza vilipendiados com a colonização e por séculos de escravidão. Essa violência racista fere diretamente a construção da subjetividade e da autoestima das pessoas negras. Com as amizades feitas nas ocupações, as meninas juntas optaram por raspar a cabeça, para que depois os cabelos pudessem crescer naturalmente crespos, fazendo um processo de transição capilar e indo ao encontro de suas raízes e origens, das quais aprenderam a se orgulhar e amar.

Elas compartilharam que esse foi o presente que elas ganharam das ocupações, o encontro com a sua ancestralidade e laços mais significativos de amizade. Elas contam que os meninos raspavam as cabeças ou escondiam os cabelos embaixo dos bonés e, assim como elas, passaram a olhar para essa possibilidade de autoafirmação enquanto sujeitos desejantes e representantes de suas próprias histórias e sonhos. Foi possível reconhecer e presentificar tudo o que tem poder de ser, resistindo como ato político, poético e estético. E, sendo assim, foi tão potente e importante ouvir, quando a atriz disse em cena:

Me chamo Marcela,
Eu vim de Onilé
E eu sou bonita pra caralho!
(Marcela Jesus, 2022).

Para essa jovem fazer essa afirmação para si e publicamente, (re)descobrimo outros modos de narrar-se, tecendo com esse ato uma autoridade singular, ela desencadeia sua levante íntima de transformação de si e do todo ao seu redor. Grande parte das estudantes de escolas públicas são de regiões periféricas da cidade, majoritariamente são pardas e pardos, negras e negros. Por isso, essa juventude não se vê representada nesse sistema. Contudo, ao identificarem o problema, foram capazes de articular a esperança com forças construtivas que as ajudaram a se expressarem e, com isso, se fortalecerem em si e na resistência.

6 As emoções sabem dizer nós

Façamos um giro até as cenas finais da montagem de *Quando Quebra Queima*. O público está formando um círculo em volta de Alvim e Ícaro do Céu⁸ que estão ofegantes com tudo que acabaram de mobilizar até aquele momento em que se encontravam no centro da cena. Ambos são pessoas negras e se olhavam com intimidade e cumplicidade por saberem exatamente do que

8 Membro da coletivA ocupação, atua, dirige e escreve. Trabalha com teatro, performance, música e cinema.



estavam falando, o que estavam sentindo. Disseram que sentiam tudo, sentiam muito. Evocaram em cena os nomes de crianças e jovens, meninos e meninas, assassinados pelas balas “perdidas” da polícia. Sabem que o alvo é sempre a pele preta e periférica.

Alvim e Ícaro se olhavam um pouco cambaleantes, buscando o equilíbrio corporal e tentando encontrar as palavras para dizer o que parecia se presentificar em cena como um turbilhão de sentimentos e sensações atravessando suas corporeidades. Pouco a pouco, iam encontrando as palavras e o que diziam é que são capazes de sentir a insanidade do estado brasileiro. Que sentiam vontade de gritar, vontade de chorar, vontade de correr, vontade de se revoltar e vontade de lutar.

As emoções iam se desdobrando diante do olhar atento do público e inscreviam na corporeidade da cena o pulso em que estavam os atores, no espaço entre algo que foi constatado e o que sempre se soube porque continuamente sentido. Compartilhamos de uma sensação que desafia a gravidade, sentimos o peso e a impotência, queríamos chorar ou gritar. Por um instante, ficamos suspensos no calor das emoções, imersos nas dobras dos acontecimentos. Alvim saltou dessa suspensão, nos derrubando também com sua próxima fala, dizendo que, com tanta emoção atravessando o seu corpo, constatava que, ao se preparar para a revolta, por fim, o que ele estava sentindo mesmo era vontade de dançar.

Uma chama o despertava, com a vontade de dançar, de movimentar, de expandir para o lado de fora o empuxo interior. Insistir e resistir como um vaga-lume pequeno e tremeluzente, acendendo sua luz por desejo. Talvez, nem se dê conta de que sua (re)existência, seu apagar e acender seria capaz de estremecer todo um império insano de insensibilidade, movimentando a necessidade de comunicar e expandir a linguagem. Tal como destaca Didi-Huberman, são nesses “momentos de exceção em que os seres humanos se tornam vaga-lumes - seres luminescentes, dançantes, erráticos e resistentes enquanto tais - sob nosso olhar maravilhado” (Didi-Huberman, 2011, p. 23). Sorrisos se desabrocharam com brilho nos olhos de alegria e poesia. Alvim e Ícaro se observaram muito de perto, até que trocaram um beijo acalorado na boca. Que esses jovens estejam se cuidando, querendo bem a si mesmos e uns aos outros como forma de lutar e se proteger contra tanto ódio direcionado, é um gesto de amor revolucionário.

Nas ocupações, em momentos de descontração, alunes dançavam, ouviam música e cantavam, para passar o tempo juntas. Desde as ruas, o movimento trazia consigo esse caráter performático, mas também de festa e celebração. Houve felicidade nesse trabalho de resistir e fazer diferente, de forma desviante. O caminho da errância permite abertura ao jogo e à brincadeira, ao contato e à improvisação. E a sensação que tive, ao ver o espetáculo, é de que as danças surgiam e desapareciam no movimento constante e perene de tudo. Dançar como uma forma de sonhar e desenhar corpo naquele espaço, criando enquanto aprendiam juntas uma nova língua, outras formas de se comunicarem. Em que cada um, cada uma, com suas singularidades, celebrem o todo no mesmo pulso e vibração. Formando corais e continentes, para oceanos de gentes. Porque as emoções sabem dizer nós. E nós nos mobilizamos, sorrimos e choramos.



De acordo com Leda Maria Martins (1997), na ética dos povos da diáspora e dos povos indígenas, a arte não é vista como um bem precificado, mas antes, como um bem que se quer um benefício para o coletivo e, nesse sentido, é sempre uma oferenda. Hannah Arendt, em seu livro “A Condição Humana”, fala do espaço público como o espaço da visibilidade da aparição. Esse espaço não é necessariamente uma localização, mas, antes, organizado por parâmetros e propósitos de um grupo de pessoas, com seu agir e falar. Na perspectiva de Arendt (2016), o que regula o espaço público é o poder. Sendo assim, ela afirma que o teatro, enquanto lugar de onde se vê, é por excelência uma arte política, onde a dimensão política das relações humanas é transposta para a cena, em que o assunto é justamente como estamos em relação uns com os outros. O espaço social não é necessariamente a localização, mas a performance das pessoas. Com seus acordos, que determinam que podem viver juntas com um propósito, não importa onde estejam.

Antes de adentrarmos o espaço cênico de *Quando Quebra Queima*, PH Veríssima⁹ convocou um jogral, utilizando-se de frases para estabelecer os acordos com o público antes de adentrar aquele ritual, organizando o espaço afetivo antes de iniciar a ação, um espaço de pluralidade, e sensível em sua totalidade. Para Leda Maria (2021), “a palavra é também poder. Aquele que enuncia porta toda a responsabilidade do dito na voz do que diz, pois a palavra também é oráculo e mesmo ação” (Martins, 2021, p. 95). O poder que a palavra é, faz acontecer, na medida em que “ela traz em si aquilo que evoca; como continente ela contém, como força de enunciação, aquilo que a voz nomeou e denominou. Ela é em si mesmo, o acontecimento” (Martins, 2021, p. 93). O que está em jogo é o caráter performativo da linguagem. Para Martins, nossos gestos se inscrevem no tempo e na memória, retornando e se refazendo, transformando nos ritornos do tempo por improvisos e repetições. Fazendo desfazimentos e atualizações das tramas e dos hábitos.

No tocante às dimensões das *levantes*, decupadas por Didi-Huberman (2017), observamos o levantar de vozes por palavras exclamadas (!). Quando ela fala, o público repete, a cada apresentação:

VIDAS NEGRAS E INDÍGENAS IMPORTAM!
MARIELLE¹⁰ E TODAS AS OUTRAS VIDAS IMPORTAM!
ESTAMOS VIVAS!
VAMOS CONTINUAR VIVAS!
VAMOS CONTINUAR A OCUPAR E RESISTIR.
(PH Veríssima, 2022).

7 Nascer nos lugares mais inóspitos

O resultado estético da montagem de *Quando Quebra Queima* é oriundo de muitos começos, daqueles que envolveram as circunstâncias dos membros da coletivA enquanto jovens secundaristas

⁹ *Performer*, dançante, membro da coletivA ocupação.

¹⁰ A vereadora Marielle Franco de 38 anos foi assassinada a tiros em uma emboscada no Rio de Janeiro junto com seu motorista Anderson Gomes em 2018.



que ocuparam as ruas e suas escolas. De muitos começos também se fazia Martha Kiss Perrone, diretora do espetáculo, que já havia passado pela experiência de teatro de grupo com o Tablado de Arruar e com o Théâtre du Soleil, ao estagiar com Ariane Mnouchkine. Convém ressaltar que Martha, mulher, artista e feminista, estava em cena momentos antes de conhecer os secundaristas, incorporando a história e a luta de Rosa Luxemburgo no espetáculo *Róza*, no qual atuou como atriz, diretora e dramaturga.

No final de uma das apresentações de *Quando Quebra Queima* perguntei a Martha, se ela poderia me conceder uma entrevista na qual foi possível coletar os relatos para uma pesquisa qualitativa. Ela me contou que sua entrada na ocupação da Escola Estadual Fernão Dias foi para ofertar um laboratório chamado *Oficina para Corpos Revolucionários* que, em sua percepção, já consistia em movimentos que possibilitaram o início da coletivA:

Então vamos, isso também é o início da coletivA. Não tinha ninguém da coletivA fazendo essa oficina, mas, é o que estou te falando, são movimentos, né? Onde eu fui dar um laboratório para corpos revolucionários, que era na verdade um trabalho de corpo nas pulsões que os estudantes já estavam (Martha Kiss Perrone, 2021).

Talvez, por isso mesmo, Martha seja a diretora perfeita para essa montagem, segundo suas próprias palavras, simplesmente porque ela esteve lá. E, parte do que constituiu sua própria memória era memória para os próprios atores, agentes da história. Após o término das ocupações, com a reintegração de posse da Polícia Militar, o contexto da luta secundarista ainda estava muito pulsante, e com isso Martha recebeu o convite para participar de uma mostra chamada *Oposições*. Ela aceitou o convite e enviou um e-mail convidando os secundaristas que quisessem participar e aparecem cerca de 20 pessoas e em dois dias já tinham sua primeira performance pronta. Martha me contou assim:

Foi fácil, eu fui e já sabia. É uma coisa meio mágica mesmo, que já foi acontecendo ali. Que eu já tinha ideia e eles já estavam muito disponíveis e, por isso, eu falo que eles já tinham uma vocação cênica, porque as manifestações eram extremamente performáticas, eles criavam músicas, então eu sempre gosto de trazer um pouco de teatro, já está na luta, também. Eu uso essa imagem, que a luta se transformou em teatro e o teatro se transformou em luta, no movimento da coletivA, né? Já havia uma dimensão performática muito grande, eles faziam coreografias, a luta já passava por essa questão do corpo. Então, na hora de expressar essa luta, não é tão estranho encontrar o teatro (Martha Kiss Perrone, 2021).

A principal decisão da direção cênica, ao deslocar esse movimento para a cena das artes do corpo, foi de celebrar esses feitos. O olhar pedagógico da direção buscou focar na necessidade de seus atores. A necessidade era de cura, de poder trabalhar com a expressão artística de maneira a libertar e curar os traumas causados na luta. Sendo assim, a montagem não escondeu que houve abuso de poder, tampouco a violência institucionalizada por parte do Estado e da PM. No entanto, optou por celebrar a coragem, a festa e a dança dos corpos revolucionários, que caem, levantam e se recriam a todo instante, trabalhando nas pulsões que já habitavam livremente aquelas corporeidades. E, ao



escolherem seguir as trilhas das artes cênicas, de uma peça potente e pulsante, podemos observar outro aspecto vital das *levantes*, por desejos (indestrutíveis)!

Martha incentivou a coletiva ocupação a continuarem convivendo e trabalhando, mesmo diante de todos os desafios. É a magia de acreditar que o melhor também pode acontecer, o improvável de uma flor nascer nos lugares mais inóspitos é algo de se parar para ver. E ela viu o que cada um e cada uma já trazia consigo, por serem desde sempre muito expressivas, já se articulavam na linguagem da música, do *slam*, da improvisação e do *funk*.

Então, como foi a levante de criar, depois de cair, e apresentar?

Foi babado! Foi muito forte. E como foi importante? Porque foi de cura também. Foi terapêutico para eles narrarem o que eles tinham vivido. Então é realmente quando o teatro nasce de uma necessidade, né? (Martha Kiss Perrone, 2021).

Fazer teatro porque é preciso, estar ou se colocar em disponibilidade para a experiência acontecer, se curar com presença. Ritualizar o encontro, oferecer o banquete dos deuses, sem certeza de nada, apenas de que se tentou transformar a própria existência. A prática artística pode ser um meio para a transformação pessoal, aliada a outros contextos como o de instituições de educação, de cultura e de pesquisa, pode ser um meio para uma transformação social, de reinventar as formas de habitar a sociedade e de se relacionar.

E a gente grupo é isso, por isso deu certo a coletivA como um grupo que deu certo primeiro como movimento secundarista. Porque é um pouco sobre estar junto, compartilhando, comendo junto, dividindo funções, arrumando a casa, não é muito diverso do que fazemos hoje. Porque no fundo, eles também fizeram esse movimento porque eles gostavam de estar juntos e a gente tem a coletivA hoje, porque também a gente gosta de estar juntos para além da nossa potência em cena, se a gente não gostar de ficar junto como grupo fica difícil sobreviver, mas é o mais difícil, um desafio de sociedade. Saber viver coletivamente (Martha Kiss Perrone, 2021).

O desafio de viver coletivamente em sociedade, colocado em questão, torna-se: como estamos enquanto presença no mundo em grupo? E, nesse sentido, como está sendo feita a escolha de se relacionar, para conviver, estudar ou trabalhar? Saber cuidar da casa interior e exterior para poder partilhar a vida, em uma oferenda que envolve a ética do cuidado para a transformação dos hábitos. Para que o melhor aconteça, algo diferente precisa ser experimentado. Aquela dança, que não se sabe exatamente e, por isso mesmo, se desenha, “[...]dança-se contra o arredo da liberdade e contra a opressão, seja a escravidão, no passado, sejam as demandas do presente” (Martins, 2021, p. 124). A luta que sabe colocar os limites dizendo “basta”. Afinal, nossas corporeidades não estão à venda, a vida é mais importante do que o lucro, o sujeito não será mais objeto. Territórios e corporeidades decoloniais, a juventude está caminhando em direção às danças e movimentos ancestrais, esse é o sonho. É uma ética diferente.



A apresentação foi terminando, evidenciando o cantar-dançar-batucar de Bunseki Fu-Kiau. Parte do elenco seguiu para os atabaques e tocou enquanto o restante em coro ia cantando e dançando a dança ancestral afro-brasileira. Desse modo, direcionando o público para a saída, para a rua.

8 Considerações finais

Como era o objetivo desse trabalho, concluímos que *Quando Quebra Queima* incorpora os gestos de levantes em sua força de ação e atuação, ao escolher dançar para afrontar, lutar, dizer e manifestar sua resistência. Arriscando seu brilho nos tempos sombrios, acendendo as belas luzes da vida contra os grandes holofotes da indústria do reino. E porque acendem comunicam respondendo aos rastros de luz deixados por todo um povo ancestral que sempre resistiu e lutou, encontrando rotas de fuga e ressurgindo. A dança que inscreve no tempo os sabedores de corporeidades revolucionárias. Jovens estudantes enfrentaram o Estado e sua Polícia perigosa por não aceitarem negociar o inegociável. Se mantiveram em levante, em suspensão pelo tempo que conseguiram, que lhes foi possível.

Ao caírem, alguns desses jovens retornaram de outra forma, sob a forma da *levante* por desejos indestrutíveis, ergueram-se como artistas criadores da coletivA ocupação, para trabalhar no fazimento dessa encenação que é, além disso, uma contribuição para as artes da cena, por sua inovação e indiscutível relevância política e poética. A história de uma luta que foi também interior no processo de autoria de suas narrativas por meio da transformação de si.

E depois?

A coletivA nos deixou na rua, batendo as mãos no peito, fazendo o ritmo de um coração batendo forte, desaparecendo pelas margens da noite escura, deixando um vazio preenchido pelas batidas, das paixões e pulsações, deixando o público entregue para o caminho, para o que não tem fim e não tem resposta.



Referências

- A BATALHA do vivo. Coletivo contrafilé. São Paulo: Playgrounds, 2016.
- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. São Paulo: Editora Forense Universitária, 2016.
- CAMPOS, Antonia M; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Marcio. *Escolas de luta*. São Paulo: Editora Veneta, 2016.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *A sobrevivência dos vagalumes*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Catálogo da Exposição Levantes*. São Paulo: Editora Sesc, 2017.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Povo em lágrimas, povo em armas*. São Paulo: N-1, 2021.
- GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras: Lélia em primeira pessoa*. São Paulo: Editora Diáspora Africana, 2018.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- hooks, bell. *Ensinando comunidade*. São Paulo: Editora Elefante, 2021.
- LIMA, Carla Andrea. *Corpo, pulsão e vazío: Uma poética da corporeidade*. São Paulo: Annablume, 2022.
- MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória: O Reinado do Rosário no Jatobá*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.
- MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- QUILICI, Cassiano Sydow. A arte de desarmar: corpo, escrita e dispositivos performáticos em tempos sombrios. *Urdimento – Revista de Estudos de Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 43, abr, 2022.
- QUILICI, Cassiano Sydow. *O ator-performer e as poéticas da transformação de si*. São Paulo: Annablume, 2015.
- RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.
- TROTТА, Rosyane. *Paradoxo do teatro de grupo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.



Biografia acadêmica

Alana Schambakler - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Mestra em Artes da Cena pela EBA/UFMG, Belo Horizonte, Minas Geais, Brasil.
E-mail: alanaschamba@hotmail.com

Carla Andrea Silva Lima - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Professora do Departamento de Artes Cênicas e da Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Geais, Brasil.
E-mail: carlaandrealima@eba.ufmg.br

Financiamento

Não se aplica

Aprovação em comitê de ética

Não se aplica

Conflito de interesse

Nenhum conflito de interesse declarado

Contexto da pesquisa

Esse texto é resultado do mestrado de Alana Schambakler, no programa de Artes da Cena da EBA-UFMG, sob a orientação de Carla Andrea Silva Lima.

Direitos autorais

Alana Schambakler e Carla Andrea Silva Lima

Contribuição de autoria (CRediT)

Pesquisa e escrita: Alana Schambakler
Escrita e revisão: Carla Andrea Silva Lima

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

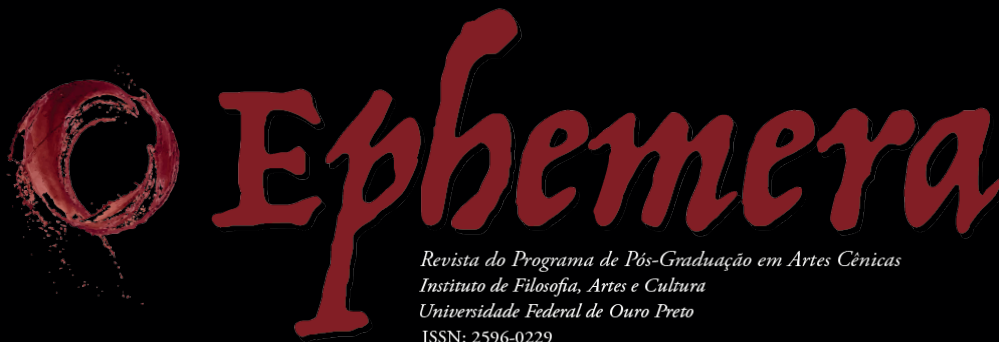
Avaliação Duplo-Cega

Editores responsáveis

Marcelo Rocco
André Magela

Histórico de avaliação

Data de submissão: 30 de abril de 2024
Data de aprovação: 04 de outubro de 2024



Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Instituto de Filosofia, Artes e Cultura
Universidade Federal de Ouro Preto
ISSN: 2596-0229


**JÍBARO OU A SUBVERSÃO DE ODISSEU:
o mito da ilustração**


JÍBARO OR THE SUBVERSION OF ODYSSEU:
the myth of illustration

George Fredman Santos Oliveira

 <https://orcid.org/0000-0003-0431-1618>

Alexandre Fernandez Vaz

 <https://orcid.org/0000-0003-4194-3876>

 doi.org/10.70446/ephemera.v7i13.7289

Jíbaro ou a subversão de Odisseu: o mito da ilustração

Resumo: analisa-se o curta-metragem de animação Jíbaro, lançado em maio de 2022 na plataforma de *streaming* Netflix, nono episódio do Volume 3 da série *Love, Death + Robots*, dirigido por Alberto Mielgo, em contraste com o Excursus I: *Odiseo, Mito e Ilustração* da obra *Dialética da Ilustração* de Adorno e Horkheimer (1944), relacionando-os aos eventos do rompimento das barragens de rejeitos de minério, desastres ambientais com as digitais do ser humano, ocorridos no estado de Minas Gerais nos últimos anos. O texto coteja as linguagens da narrativa mítica e da narrativa digital por dentro do regime de imagens do Ocidente, numa leitura dialético-materialista desse imaginário no qual atritam as representações do masculino-feminino, trabalho-natureza, dominação-liberdade, razão-pulsão.

Palavras-chave: Jíbaro; Odisseia; mito e ilustração; regime de imagens; rompimento de barragens.

Jíbaro or the subversion of Odysseu: the myth of illustration

Abstract: we analyze the animated short film Jíbaro, the ninth episode of the series *Love, Death + Robots*, Season 3, released in May 2022 on the Netflix streaming platform directed by Alberto Mielgo, in contrast to Excursus I: *Odiseo, Myth and Enlightenment* from the work *Dialectic of Enlightenment* by Adorno and Horkheimer (1944), relating them to the events of the collapse of ore tailings dams, environmental disasters with human fingerprints, which occurred in the Minas Gerais state in recent years. The text compares the languages of mythical narrative and digital narrative within the Western image regime, in a dialectical-materialist reading of this imaginary in which the representations of male-female, work-nature, domination-freedom, *ratio-Trieb* are related.

Keywords: Jíbaro; Odyssey; myth and illustration; image regime; breaking of dams.



1 Introdução: por uma arqueogenealogia materialista

A terra (que, *do ponto de vista econômico, também inclui a água*), que é para o homem uma fonte originária de provisões, de meios de subsistência prontos, preexiste, independentemente de sua interferência, *como objeto universal do trabalho humano*. Todas as coisas que o trabalho apenas separa de sua conexão imediata com a totalidade da terra são, por natureza, *objetos de trabalho preexistentes*. Assim é o peixe, quando pescado e separado da água, seu elemento vital, ou a madeira que se derruba na floresta virgem, ou o *minério arrancado de seus veios*. Quando, ao contrário, o próprio objeto do trabalho já é, por assim dizer, filtrado por um trabalho anterior, então o chamamos de matéria-prima, como, por exemplo, o minério já extraído da mina e que agora será lavado. Toda matéria-prima é objeto do trabalho, mas nem todo objeto do trabalho é matéria-prima. O objeto de trabalho só é matéria-prima quando já sofreu uma modificação mediada pelo trabalho (Marx, 2013, p. 328, grifo nosso).

Massas humanas, gases, forças elétricas foram lançadas ao campo aberto, correntes de alta frequência atravessaram a paisagem, novos astros ergueram-se no céu, espaço aéreo e profundezas marítimas ferveram de propulsores, e por toda parte *cavaram-se poços sacrificiais na Mãe Terra*. Essa grande corte feita ao cosmos cumpriu-se pela primeira vez em escala planetária, ou seja, no espírito da técnica. Mas, porque a avidez do lucro da classe dominante pensava resgatar nela sua vontade, *a técnica traiu a humanidade e transformou o leito de núpcias em um mar de sangue*. Dominação da natureza, assim ensinam os imperialistas, é o sentido de toda técnica. Quem, porém, confiaria em um mestre-escola que declarasse a dominação das crianças pelos adultos como sentido da educação? [...] E assim também a técnica não é dominação da Natureza: *é dominação da relação entre Natureza e humanidade* (Benjamin, 1987, p. 69, grifo nosso).

A primeira epígrafe é do tomo 1 d’*O Capital*, de Karl Marx (2013), Terceira Seção: *a produção do mais-valor absoluto*, Capítulo V: *O processo de trabalho e o processo de valorização*, 1. *O processo de trabalho*; a segunda é de Walter Benjamin (1987), *Rua de mão única*, do fragmento *A caminho do planetário*. Essas citações trazem duas dimensões importantes que se antecipam a *Mito e Esclarecimento* de Adorno e Horkheimer, quais sejam, no caso de Marx, a reafirmação de um princípio econômico incontornável: a Terra, a *natureza como o objeto universal do processo de trabalho*. O filósofo reafirma o princípio materialista número um, ao qual nem mesmo a economia clássica ousaria fazer oposição. O objeto geral do trabalho é a natureza. Todos os objetos de trabalho posteriores são objetos de “segunda mão”, produtos do trabalho, já que “o conteúdo do uso da força do trabalho é o próprio trabalho” (Marx, 2013) resultante da relação homem-natureza que separa o trabalho humano do “trabalho” das abelhas.

No caso de Benjamin, recupera-se esse *objeto universal do trabalho* na resultante da dominação do/no processo de trabalho, a dominação técnica ou técnica de dominação num sentido plenamente Heraclítico: “*pólemos pantōn men patēr esti, pantōn de basileus, kai tous men theous edeixē tous de anthropous, tous men doulous epoiesē tous de eleutherous*” – “de todas as coisas a guerra é o pai, de todas as coisas é senhor; a uns mostrou deuses, a outros, homens; de uns fez escravos, de outros, livres”. É importante mencionar nos dois casos a imagem recorrente da terra e da água revolvidas, cavoucadas, escavadas, mineradas.



Deixemos em suspensão estas duas imagens: “(1) o objeto universal do trabalho humano – no qual (2) cavaram-se poços sacrificiais na Mãe Terra e transformou o leito de núpcias em um mar de sangue”; e sigamos em direção ao que nesta reflexão está sendo denominado de regime de imagens, como: convenções e contravenções, dispositivos/prescrições e subversões, instrumentos (tecnologias), usos e políticas sobre/com o imaginário ocidental (capital simbólico) (Bourdieu, 1989)¹, ou algum imaginário; neste caminho o salto inicial parte da *Dialética do Esclarecimento*, *Excursão I: Ulisses ou Mito e Esclarecimento* de Adorno e Horkheimer, no qual de imediato na introdução afirmam que “o discurso homérico produz a universalidade da linguagem, se já não a pressupõe. [...] Cantar a ira de Aquiles e as aventuras de Ulisses já é uma estilização nostálgica daquilo que não se deixa mais cantar, e o herói das aventuras revela-se precisamente como um protótipo do indivíduo burguês” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 53). Adorno e Horkheimer ao analisarem a épica homérica da *Ilíada*, recompõem por meio de uma *arqueogenealogia*, se for possível afirmar isto, o *mito como um dispositivo constituinte da formação da subjetividade moderna* que fracassa perante o horror das experiências fascistas. Essa subjetividade é unidade metafísica: o sujeito transcendental que fixa a unidade lógica, a unidade histórica, a unidade da cultura no tempo e espaço homogêneos – *uni-versal*, conforme a linearidade em sentido único (o progresso) imposta na escrita ocidental, que se fixa na linearidade positiva tipificada na épica homérica.

Na *Ilíada*, o herói Odisseu/Ulisses após a guerra de Tróia procura voltar para casa, a pátria, Ítaca. Esse retorno é problemático; o protegido de Atenas, cujo elemental é a terra, em conflito com Poseidon, cujo elemental é a água, na narrativa das peripécias do herói, conforme a análise de Adorno e Horkheimer, antecipa o conflito da razão iluminista, este recurso *arqueogenealógico* de análise da épica que procura, de forma metodológica, fora de um espaço original ou uma predisposição natural, mas plenamente dotado de vontade-de-verdade e vontade-de-potência, localizar o conflito inerente à razão iluminista que atribui à *origem arquetípica* o encontro do estado do progresso contemporâneo com o seu *destino histórico*: a origem é o destino, conforme lembra Walter Benjamin numa epígrafe de Karl Kraus em uma de suas teses sobre a história:

¹Bourdieu (1989), em seu esforço por uma sociologia reflexiva, procura sintetizar o fenômeno da condição de classe na sua dupla existência, tensa e integrativa entre o material e o simbólico: “os grupos sociais, e notadamente as classes sociais, existem de algum modo duas vezes, e isso antes mesmo de qualquer intervenção do olhar científico: na *objetividade de primeira ordem*, aquela registrada pela distribuição das *propriedades materiais*; e na *objetividade de segunda ordem*, aquela das *classificações e das representações* contrastantes que são produzidas pelos agentes na base de um conhecimento prático das distribuições tal como se manifestam nos estilos de vida. Esses dois modos de existência não são independentes, ainda que as representações tenham certa autonomia em relação às distribuições: a representação que os agentes se fazem de sua posição no espaço social (assim como a representação no sentido teatral, como em Goffman, que realizam) é o produto de um sistema de esquemas de percepção e de apreciação (*habitus*) que é ele mesmo o produto incorporado de uma condição definida por uma posição determinada quanto à *distribuição de propriedades materiais* (objetividade 1) e do *capital simbólico* (objetividade 2) e que leva em conta não somente as representações (que obedecem às mesmas leis) que os outros têm dessa mesma posição e cuja agregação define o capital simbólico (comumente designado como prestígio, autoridade, etc.), mas também a posição nas distribuições retraduzidas simbolicamente no estilo de vida” (Bourdieu, 1989, grifo nosso).



A Origem é o Alvo. (Karl Kraus, Palavras em verso). A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de “agoras”. Assim, a Roma antiga era para Robespierre um passado carregado de “agoras”, que ele fez explodir do *continuum* da história. A Revolução Francesa se via como uma Roma ressurreta. Ela citava a Roma antiga como a moda cita um vestuário antigo. A moda tem um faro para o atual, onde quer que ele esteja na folhagem do antigamente. *Ela é um salto de tigre em direção ao passado.* Somente, ele se dá numa arena comandada pela classe dominante. O mesmo salto, sob o livre céu da história, é o salto dialético da Revolução, como o concebeu Marx (Benjamin, 1987, aspas do original, grifo nosso).

Essa *hýbris*² (Benjamin, 2011) entre história-técnica-mito-progresso resultaria na descompensação entre medida (*métron*), razão (*logos*), culpa (*dolus, noxia*) e a teleologia do historicismo posta em ação pela *fésta e maquinaria mitológica* (Jesi, 2014) fascista. O destino da sociedade sonhada e imaginada pela socialdemocracia germânica dos anos 1940 seria o seu reencontro com o passado helênico clássico na sua forma estética e pureza mitificada; “a ideia clássica grega do destino encara a sorte que cabe ao indivíduo não como confirmação de uma vida inocente, mas sempre como tentação de cair numa culpa grave, na *hýbris*” (Benjamin, 2011).

Um dos pontos altos da épica analisada por Adorno e Horkheimer é a cena da passagem da embarcação de Odisseu pela ilha habitada pelas sereias – ou ninfas do mar. A escolha dos autores por essa cena não é fortuita, ela representa a relação dialética entre masculino X feminino, humano X natureza, razão X pulsão, texto X espírito, díades das metáforas dominantes na escrita literária, independente do gênero em que apareçam desde então. Mas o que é pouco perceptível na maioria das leituras a respeito dessa análise é que a escolha de Adorno e Horkheimer é sobre a cena em que o fascínio, a sedução das ninfas, é realizado pela música, a forma de arte que toca o sentido da audição. Tributamos essa escolha à afinidade com a música, no caso de Adorno, para demonstrar como os artefatos da cultura (no caso a arte musical) também podem ser instrumentos da barbárie. Tensão não resolvida da dialética entre o preço a ser pago e o gozo a ser alcançado; a arte se apresenta, de certa maneira, como violência contra a natureza, como a forma espiritual sobreposta ao dado material.

Desde o feliz e malogrado encontro de Ulisses com as Sereias, todas as canções ficaram afetadas, e a música ocidental inteira labora no contrassenso que representa o canto na civilização, mas que, ao mesmo tempo, constitui de novo a força motora de toda arte musical (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 65).

2 Leite (2010, p. 2-3, grifo nosso) faz uma boa apresentação a respeito da *hýbris*: *A hýbris* vem a ser este processo de transgressão dos limites do homem - o *métron* -, de que resulta uma perigosa proximidade entre o deus e o homem, e que muitas vezes - nem sempre - atrai a cólera divina. A palavra grega *hýbris* literalmente significa injúria, insulto, blasfêmia, ofensa. Mas, segundo Brandão (1987), o uso desta palavra na mitologia grega em geral vai designar *um ato de violência física ou moral realizado pelo herói*, relacionado ao orgulho excessivo e à índole insolente de um homem dotado de poderes extraordinários demais para a sua essência humana. Este é o processo por excelência da *hýbris*: o herói possui um poder que o aproxima demais dos deuses, e acredita ter o direito de realizar plenamente toda a demanda de sua força divina. Porém, nas mãos humanas do herói, esta força se torna muitas vezes incontrolável e as consequências podem ser desastrosas e até criminosas. Todos os heróis, que normalmente são generosos, benevolentes e bem-intencionados, vão se deixar eventualmente dominar por excessos afetivos e por paixões irracionais.



Adorno e Horkheimer explicam magistralmente o mecanismo de autoconservação do indivíduo burguês representado naquela cena, brevemente retomado aqui: Odisseu/Ulisses prevendo o encontro com as ninfas, e disposto a experimentar a afetação dos sentidos por aquele canto tentador, ordena a seus marinheiros que tapem os próprios ouvidos com cera, mas para si mesmo ordena-lhes que amarrem-no ao mastro da embarcação com os ouvidos desobstruídos. Odisseu, o protótipo arquetípico da sagacidade e astúcia da razão, antecipa-se pelo pré-conhecimento proporcionado pela semideusa Circe ao desfecho da sua embarcação. Caso se deixe levar pelo canto das sereias, o conhecimento, ou pré-conhecimento, que se antecipa à ruína o protege, *preserva-o* de tal ruína. Esse (pré)conhecimento reveste-se como a autopreservação de Odisseu e de seus marujos. Qual é o preço a ser pago por tal conhecimento? A contenção das pulsões.

Para poder atravessar com os ouvidos livres para receber o canto sedutor das ninfas o corpo deve estar aprisionado, o pré-conhecimento que liberta os sentidos é o conhecimento que aprisiona o corpo, o portador dos sentidos. A autoconservação do corpo de Odisseu é a conservação dos corpos dos seus marinheiros: privados da audição não estão sujeitos a sucumbir à catástrofe das pedras que lhes espera na travessia, de tal forma que eles são forçados a se concentrarem no uso dos seus braços e da força bruta, ou seja, de sua condição reduzida à pura natureza, rumo ao destino certo. Enquanto Odisseu, ao contrário, contido, continente, entregue à natureza externa do seu elemental opositor (o mar), se deleita na sedução irrealizável do canto das ninfas. *Poiesis* (o trabalho dos remadores) e *Aisthêtikôs* (o deleite da música) se descolam, desconectam-se, mas “convivem” em tensão positiva na nau governada por aquele que não rema; uma “sociedade conciliada” entre trabalho e contemplação mediada pelo pré-conhecimento conduz a nau ao destino certo, assim como pressupõe o pré-conhecimento burguês que ressignifica esse mito como reencontro mitificado com sua origem (proto)histórica. A natureza en-cantada é objeto de dominação, dominação de si: o homem que racionalmente doma as suas pulsões, doma a natureza rebelde; dominação do outro: o governante da nau que aliena os sentidos dos servos em proveito do rendimento do trabalho. Pré-conhecimento e pré-história se fundem.

O astucioso só sobrevive ao preço de seu próprio sonho, a quem ele faz as contas desencantando-se a si mesmo bem como aos poderes exteriores. Ele jamais pode ter o todo; tem sempre de saber esperar, ter paciência, renunciar; não pode provar do lótus nem tampouco da carne dos bois de Hipérion; e quando guia sua nau por entre os rochedos, tem de incluir em seu cálculo a perda dos companheiros que Cila arranca ao navio. Ele tem que se virar, eis aí sua maneira de sobreviver, e toda a glória que ele próprio e os outros aí lhe concedem confirma apenas que a dignidade de herói só é conquistada humilhando a ânsia de uma felicidade total, universal, indivisa [...] *As Sereias recebem sua parte, mas, na proto-história da burguesia, isto já se neutralizou na nostalgia de quem passa ao largo. A epopeia cala-se acerca do que acontece às cantoras depois que o navio desapareceu* (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 64, grifo nosso).

Na narrativa homérica da Odisseia, enfim, toda a justificação da História regride ao mito fundador com o qual todo homem deve se identificar como ato mimético, o efeito estético se converte, pois, em efeito político: o herói é ao mesmo tempo o governante da nau, seu autossacrifício



(carregar-o-fardo-de-governar) deve ser acompanhado pelo sacrifício daqueles que com seus braços e força crua naturais levam a nau ao *destino certo*, o alvo é a origem. A diferença importante entre uma e outra situação é que Ulisses desfruta do pré-conhecimento e do uso dos sentidos como o homem burguês que se libertou da infância pré-racional para a maturidade da razão, o homem *universal* segundo o Iluminismo.

2 A (re)animação do mito (ou forças míticas) na técnica e imagem digitais

Depois de algumas centenas de anos de circulação da narrativa homérica, a Netflix lançou a animação de curta-metragem “Jíbaro”, que estreou em maio de 2022 nessa plataforma paga de *streaming*, como volume 3 da série *Love, Death + Robots*³ no nono episódio, dirigido por Alberto Mielgo. O que se percebe nessa animação além da *mudança da forma d’A Odisseia?* (o gênero poesia épica *versus* o curta de animação computadorizada?)⁴ Em primeiro lugar, é preciso afirmar que as tensões dialéticas das metáforas dominantes persistem como pano de fundo nas duas formas: masculino X feminino, humano X natureza, razão X pulsão, entre outras díades que poderíamos levantar para as narrativas ocidentais.

Algo mais, em “Jíbaro”, as imagens das catástrofes registradas pelas câmeras da contemporaneidade digital se fundem, por autoria e indústria (antropia) no regime de imagens formadas no Ocidente com as imagens fabricadas pela indústria cultural⁵, compondo o acervo do

3 A primeira temporada, ou primeiro volume, da série foi lançado no ano de 2019, “a série animada consiste em episódios independentes, todos com menos de 22 minutos de duração, e produzidos por diferentes elencos e equipes, embora alguns episódios possam compartilhar certos membros da equipe. O título da série refere-se à conexão temática de cada episódio com os três assuntos mencionados, embora nem todos os episódios contenham todos os três elementos” (Wikipedia, 2024). Criada por Tim Miller e produzida pela Blur Studio, o volume 1 contém 18 episódios; o volume 2 contém 8 episódios e foi lançado em maio de 2021; o volume 3 possui 9 episódios. A comunicação visual da série é representada pelos *emojis* de um coração, a letra X, e um pequeno robô. De maneira geral, os episódios lançam mão de uma diversidade de meios e linguagens amparadas por tecnologia digital, recrutando os temas do insólito, terror, distopia, fantasia e humor em micronarrativas com forte apelo visual e inconclusas; não procuram transmitir uma mensagem pronta ou um desfecho definitivo, transferindo para a audiência a tarefa de imaginar o final ou a moral possível para cada episódio. *Love, Death + Robots* está disponível na Netflix para todo continente americano.

4 Figueiredo (2011) nos introduz a um breve exercício conceitual de análise semiótica considerando o que chamaríamos de “sincretismo” de linguagens proporcionado pelo ambiente virtual contemporâneo: “de um lado, teríamos os modelos óticos de figuração, que tiveram origem com a perspectiva centro-linear renascentista, com seus perspectivadores, e em particular a câmara obscura, protótipo dos modelos fotomecânicos. Estes modelos produzem imagens (pintura, fotografia, cinema, vídeo) como duplas do real, as quais dependem de uma fé perceptiva, de uma aderência ao mundo real como lugar das coisas e dos fenômenos [...]. Do outro lado, teríamos os modelos numéricos e digitais responsáveis pelas imagens de síntese, imagens e realidades virtuais autorreferentes. Se alguma coisa preexiste à imagem de síntese, é o programa, isto é, os números (algoritmos): ‘a imagem não mais representa o real, ela o simula’” (Figueiredo, 2011, p. 4-5). Em quaisquer dos casos as condições de possibilidade do acesso-produção de sentido são diretamente proporcionais ao repertório cultural (ou capital cultural, se bourdieusarmos essa observação), e desigualmente proporcionais às desigualdades distribuídas nas formas vida, desigualdades essas que obedecem às classificações sociais entre as taxonomias econômicas, de gênero, étnicas, de escolaridade, para as quais a mediação técnica-tecnológica dos dispositivos digitais atuais exerce um papel indiscutível.

5 O espaço e escopo do artigo não nos permitirá desenvolver com a devida profundidade a relação entre o *Excurso I*:



imaginário consciente e inconsciente de/no capitalismo tardio. O que se chama aqui de regime da imagem reúne convenções e contravenções, dispositivos/prescrições e subversões, instrumentos (tecnologias), usos e políticas sobre/com o imaginário ocidental, ou algum imaginário. Fundidos nesse “estoque” de imagens (ou simplesmente: imaginários) os CGI (*Computer Graphic Imagery* ou *Computer-Generated Imagery*) usados para criar o curta-metragem animado em comento interpenetram e interagem com a forma como o mundo é vivido e experimentado.

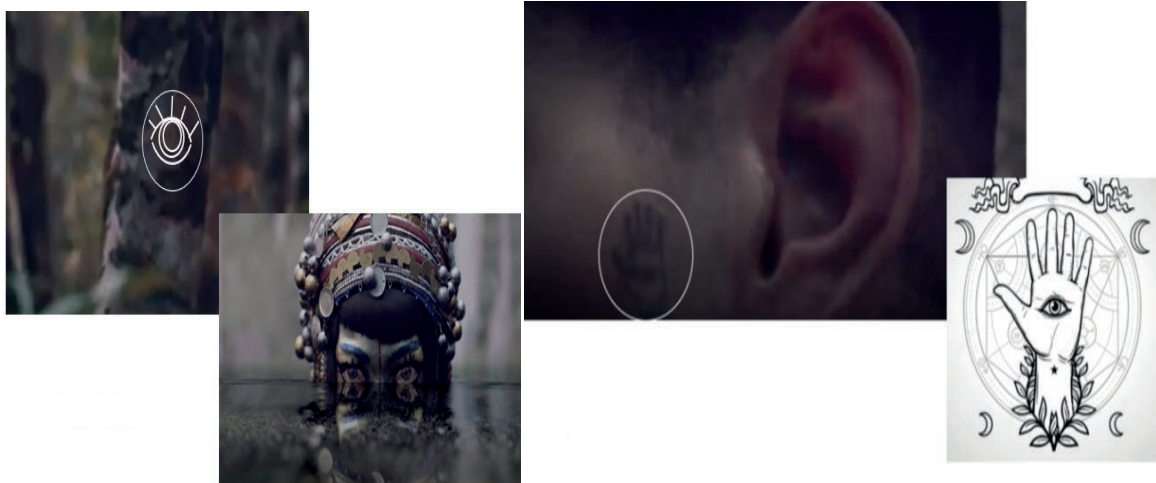
Nesse curta, o recurso narrativo da épica é re-animado (o texto dá lugar à imagem com movimento) com seus elementos clássicos, mas desta vez em oposição ao seu precedente correlato: à cena de Odisseu e as ninfas de Poseidon. Jíbaro, o protagonista, se apresenta com sua comitiva numa terra estrangeira com o propósito de dominá-la, explorá-la; o tema da viagem é retomado, mas não se trata do herói que regressa à casa. O séquito de Jíbaro é composto por soldados e clérigos, todos do sexo masculino. Como na viagem de Odisseu, a presença feminina na comitiva poderia ensinar mau agouro e distração entre os homens. O enredo da animação se desenvolve em terra, em meio a uma floresta exuberante e misteriosa, en-cantada.

Nos minutos iniciais em que são apresentados o cenário da floresta e o personagem central com sua comitiva, vê-se uma transição de imagens nas quais em uma das árvores emerge em primeiro plano o entalhe de um olho e, em seguida, uma transição do foco mira os seres humanos que aparecem na cena. Para o personagem Jíbaro, é trazida para o primeiro plano a tatuagem de uma Hamsá no seu rosto, um amuleto contra o mal, próxima à sua orelha. A partir dessa primeira aparição, a animação indica que não haverá diálogos verbais no enredo, apenas os sons da floresta, do tropel dos cavalos, da fricção de objetos, como metais, roupas, passos. É nessa cena que o diretor informa à audiência que o personagem é surdo, mostrando sua orelha e retirando todos os sons da cena enquanto o protagonista atua isolado em primeiro plano; o filme emudece para que audiência mimetize essa surdez. As marcas místicas na árvore e no protagonista (imagem 1) indicam suas propriedades mágicas, sobrenaturais, a floresta e Jíbaro são separados, são tabus.

Ulisses ou mito e esclarecimento e A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas, ambos os textos presentes na *Dialética do Esclarecimento* de Adorno e Horkheimer. É importante, pelo menos, recordar que a categoria sociológica “massa” por ocasião da escrita da obra foi o termo eleito para designar exatamente a inflexão entre uma dada cultura ilustrada (*Bildung*) e a cultura do consumo da segunda metade do breve século XX. Conscientes que a Estética da Recepção e as concepções Pós-Estruturalistas problematizam a “passividade do expectador” na cultura contemporânea, chamamos a atenção para o que os autores anunciam naquele mesmo momento a respeito da potência dos meios técnicos se projetarem na formação da subjetividade: “A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação [...] segundo o ângulo determinante, é sublinhado, na ideologia, o plano ou o fenômeno, a técnica ou a vida, a civilização ou a natureza [...]. É o ideal da naturalidade no ramo e que se afirma tanto mais imperiosamente quanto mais a técnica aperfeiçoada reduz a tensão entre a imagem e a vida cotidiana” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 57; 69; 60). E que, por fim, é inegável que uma das razões de ser das plataformas de *streaming* seja o seu poder de se massificar, ou seja, estar *massivamente* presente nos dispositivos tecnológicos desde aparelhos televisores, *smartphones*, *tablets*, *lap tops*.



Imagem 1 - Frames de cenas iniciais de Jíbaro



Fonte: Netflix (2022)

Há riqueza imagética da cenografia e figurino digitais. As armaduras, tecidos e metais da comitiva são saturadas, coloridas e brilhantes, contrastando com a profundidade escura da floresta. Os homens da comitiva trazem traços fisionômicos que nos lembram as *Pinturas Negras* de Francisco de Goya (imagem 3). O figurino da ninfa da água é rico e exagerado, compila informações de muitas culturas diferentes, como informa o diretor Alberto Mielgo no vídeo de divulgação *Inside the Animation: Jíbaro/Netflix* (Youtube, 2022); algo que nos tempos atuais é possível frente à quantidade e variedade de imagens à disposição na rede mundial de computadores, mesmo para aqueles que nunca viajaram para conhecer culturas como as islâmicas ou asiáticas, por exemplo. As imagens viajam nas/pelas telas.

As escolhas estéticas da equipe de criação virtualizam para o espectador a combinação da representação do real com o mágico e o imaginário; as referências às vezes sutis, às vezes um pouco mais explícitas, performam o regime imagético entre aquilo que a audiência potencialmente consiga reconhecer de um repertório de imagens dado e a projeção de um imaginário animado (o salto da narrativa épica para narrativa tecno-digital); reminiscência e surpresa atuam juntas como uma forma estratégica de envolver o espectador na história, como o faria um contador de histórias experiente. Se na narrativa oral o ouvinte é recrutado a buscar e formar as imagens, orientado pela fala do narrador, na narrativa imagética a história encenada procura alternar o reconhecimento com a novidade pelo recurso da montagem cinematográfica e dos saltos, de forma que pequenos choques mobilizem a atenção e o engajamento do observador para a cena seguinte. A montagem fílmica segura a mão do observador por alguns momentos e em outros a solta para que este pequeno abandono crie a expectativa e o clímax para o que virá em seguida.

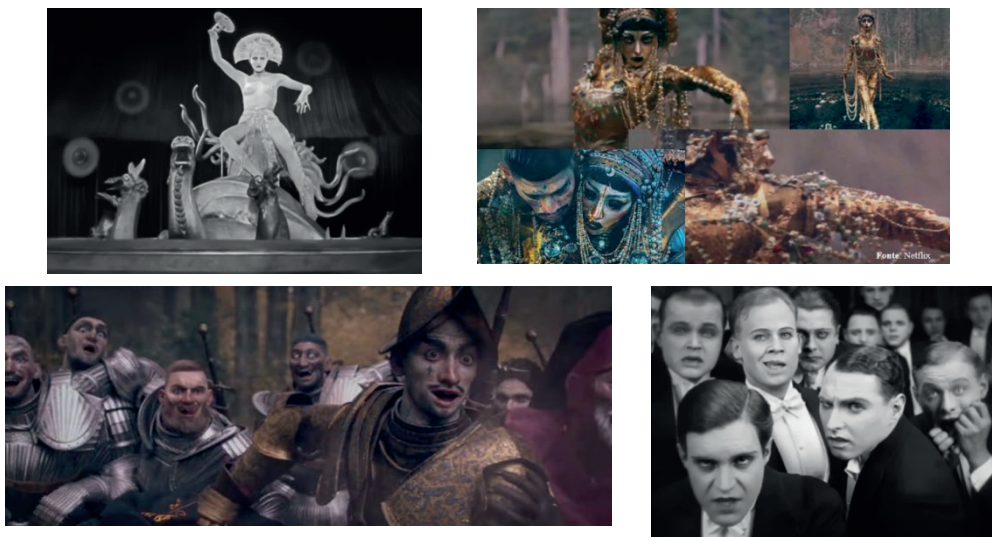
Ao encontrar a primeira pepita de ouro, na realidade uma escama solta da pele/roupa da ninfa, Jíbaro age com desconfiança para que seus companheiros não percebam sua descoberta. A movimentação perto do lago desperta a ninfa que se expõe emitindo um grito, não o som encantador



da sereia clássica; sob combinações distorcidas de *samples* eletrônicos e atordoantes, ela baila sobre as águas enquanto convoca os exploradores espanhóis com sua anti-música mágica. A comitiva e os clérigos afetados pelo chamado histriônico da ninfa perdem a razão, correm e bailam caoticamente, espadas em punho, em direção ao lago, alguns com a própria montaria; afetados pelo desespero da anti-canção da ninfa, desgovernados em seu desespero, veem o lago se transformar num campo de batalha, as águas se mancham de sangue e corpos.

Como parte do regime de imagens, do imaginário ocidental por meio do cinema, a ninfa da água em *Jíbaro* surge das profundezas das águas e executa seu bailado aliciante como a androide Maria, do filme *Metrópolis* de Fritz Lang (1927), nesse filme nominada como a grande meretriz da Babilônia. A associação de Lang utiliza, pinçada das representações bíblicas, a mulher no Ocidente: a filha de Eva, retratada como a responsável pela queda da humanidade; suas propriedades incorporam a dimensão irracional, instintiva e caótica em contraposição às propriedades racionais, calculistas e ordenadoras do homem. Nessas duas películas (*Jíbaro* e *Metrópolis*) são exploradas a representação do elemento feminino como perigo e dissimulação, ente não confiável, *hybris*. A dança, outra arte invocada no regime imagético, seria a arte que liberaria as propriedades femininas, numa execução catártica na qual o espaço exterior é deformado pelo corpo feminino que atrai o olhar masculino, desviando-o de seus propósitos. Nos dois casos, a dança executada para as lentes utiliza de caracteres orientalistas como forma de tipificar o *outro* como aquele que está do lado de fora da cultura do observador/explorador (imagem 2). A emulação da resposta facial dos atores reais e digitais se mimetizam nas escolhas interpretativas dos diretores, o do passado e o atual (imagem 2).

Imagem 2 - Frames de *Metrópolis* de Fritz Lang (1927) e *Jíbaro* (2022), as personagens surgem e dançam para seduzir suas vítimas. O olhar masculino é representado predatório e lascivo

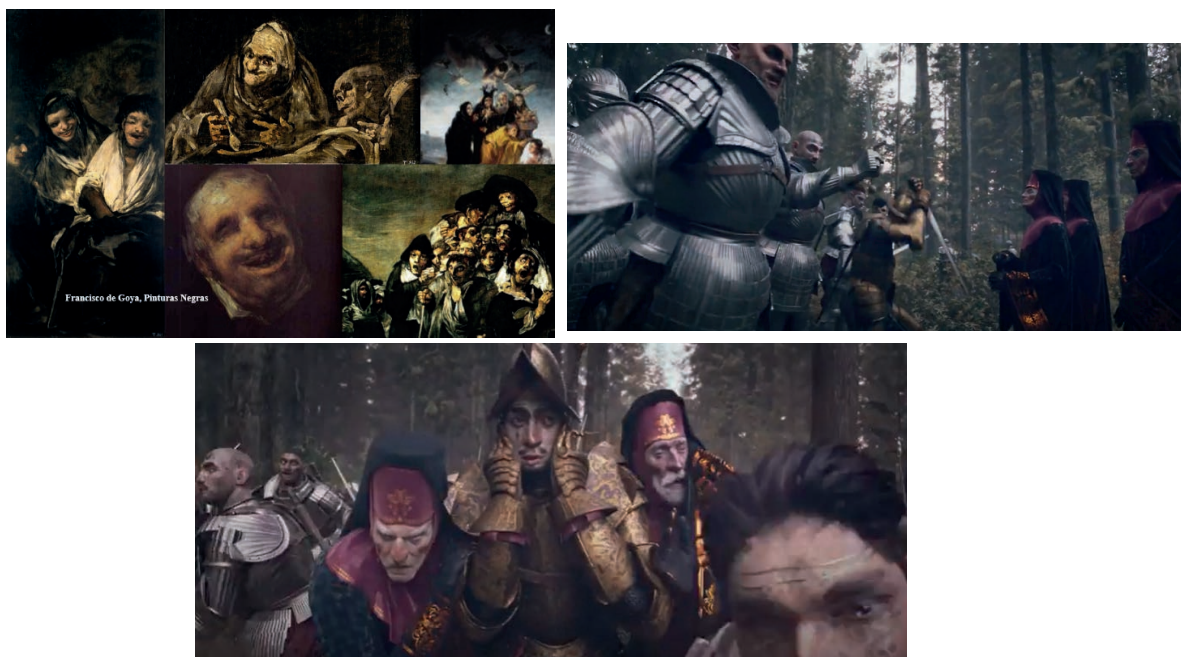


Fonte: YouTube (2023); Netflix (2023)



Único protegido pela própria surdez – portanto, não afetado pelo chamado suicida da ninfa –, Jíbaro acompanha com perplexidade e desorientação o autoextermínio de sua comitiva, enquanto encara o ser místico que caminha sobre as águas. A ninfa, por sua vez, tenta atraí-lo, sem sucesso; não compreendendo o motivo de seu fracasso sente-se curiosa e atraída pelo explorador desconhecido. O jogo se inverte, a predadora se tornará presa do estrangeiro (ou podemos pensar que ela se deita com ele por desejo?). Quando anoitece, detido naquele local inóspito, Jíbaro acampa à margem do rio; a algoz de seus companheiros à espreita o procura, aproxima-se, cheira-o, executa um bailado parecido a uma dança ritual no solo, e deita-se ao seu lado, passa aquela noite corpo-a-corpo com o desconhecido. Diferentemente da narrativa homérica, há puro desconhecimento e incontinência entre Jíbaro e a ninfa; os sentidos e o desejos fluem seguindo o ritmo misterioso da floresta. A natureza se manifesta em toda sua pujança indômita, não há *trabalho humano* (ferramentas, habitações, fogueira), exceto nas vestes das personagens, apenas vida crua e imediata. A maldição de Jíbaro tornara-se sua dádiva; a presa perdida da ninfa, o seu prêmio.

Imagem 3 - Detalhes das Pinturas Negras de De Goya, Frames de Jíbaro da Netflix.



Fonte: A. Cardigon (2017), Netflix (2022).

Ao amanhecer, surpreso com a companhia inusitada, Jíbaro se dá conta da riqueza incrustada no corpo da desconhecida. Tenta agarrá-la, o medo se transforma em ambição. A ninfa, de volta à água, encena o jogo da perseguição-sedução. Jíbaro está disposto a tomá-la. Sobre uma perigosa corredeira, ele se aproxima, arranca-lhe algumas escamas, sangue jorra em profusão do corpo dela. Embevecida pela audácia e coragem do estrangeiro, ela o beija; sua língua, dentes e lábios são objetos cortantes, o beijo se parece mais com uma laceração do que com uma cena romântica; mas ela está entregue, nesse momento Jíbaro a deixa desacordada com uma violenta cabeçada. Com a ninfa indefesa, Jíbaro arranca-lhe o que consegue carregar e desfaz-se do corpo na corredeira do rio que desemboca no lago onde ela vivia, as águas são novamente manchadas de sangue. Despelada,



violada e semimorta, a ninfa boia rio abaixo deixando um rastro de sangue atrás de si até parar no lago. As águas, sentindo a profanação do corpo da sua protetora mágica se revoltam, transbordando em lama e sangue (imagem 4).

A virtualização da cena do explorador violando o corpo da entidade feminina no curta, nos lembra o que diz Segato (2003), quando identifica esse nexos da dominação colonizadora como dominação do corpo feminino. Encenada na violência sanguinária de Jíbaro sobre o corpo da ninfa, a imagem da violência do colonizador assume cor e movimento etiológicos, atávicos e protocolares na forma de vida capitalista fora da ficção digital: a mineração da herança colonial que fez e faz do estado de Minas Gerais, por analogia, o corpo cerimonial do tributo sexual. A violação, na abordagem da autora argentina é, basicamente, um *mandato*, condição “contratualmente” imposta para/pela hierarquia e submissão de gênero estruturalmente assimétrica, e instância paradigmática – entre outras ordens de estratificação social, econômica e política –, o explorador se sente no *direito* de violar, e viola, porque o tributo deve ser pago pelo/com o corpo subjogado da “vítima” sacrificial.

A rapinagem sobre o feminino se manifesta tanto sob as formas de destruição corporal sem precedentes, como sob as formas de tráfico e comercialização de tudo o que estes corpos podem oferecer, até ao seu limite. A ocupação depredadora dos corpos femininos ou feminizados se pratica como nunca até aqui e, nesta etapa apocalíptica da humanidade, espolia até deixar somente restos (Segato, 2012, p. 108).

Imagem 4 - Frames de Jíbaro. As águas transbordam minerais, sangrentas.



Fonte: Netflix (2022)

Em fuga, após cometer o feminicídio e granjear os despojos, Jíbaro detém-se momentaneamente para descansar e aplacar sua sede; mas as águas, entretanto, estão *contaminadas*. Ao beber do sangue da ninfa, seus ouvidos se abrem e são tomados abruptamente pelos sons da floresta; como ele não sabe o que é ouvir (pois não passou pela educação desse sentido), entra em



assombro e desespero. Duas cenas da Escritura nos veem à mente ao vermos as águas transformadas em sangue: no Livro do Êxodo, Moisés, por ordem de Javé, transforma as águas do rio Nilo em sangue (Êxodo 7:14-25); e nos Evangelhos, Jesus transforma o vinho em sangue (Mateus, 26) – o sangue aparece nos textos bíblicos como maldição e/ou cura. Quando, enfim, Jíbaro tem um *insight* de que acessa um novo sentido e brevemente o explora, a consciência lhe surge quando os sons da floresta o invadem, e a ninfa da água desperta do coma. Novamente o contraste com a cena da Odisseia se pronuncia: a dádiva do conhecimento negada, figurada pela surdez da personagem se transforma em maldição; enquanto a liberdade do sentido propiciava a Odisseu gozo e deleite. O acesso à audição pela magia taumatúrgica do sangue da ninfa em Jíbaro o condena, conhecimento se torna conhecimento da morte.

A ninfa, em seguida, acorda de sua concussão; ao se perceber violada, destituída e feia, seu grito se converte em dor e pranto (imagem 4). Ao ouvi-lo, agora sem o escudo da surdez, Jíbaro executa a dança da morte e vai se juntar à sua comitiva no leito do lago (imagem 5). Como anunciado na epígrafe de Benjamin, o lago contaminado se converte em leito nupcial de sangue.

Imagem 5 - Frame de Jíbaro - o personagem submerge para se juntar a um amontoado de corpos no leito do lago



Fonte: Netflix (2022)

Após essa longa digressão e repetição de alguns dados do curta, é possível montar um pequeno paralelo entre a cena que aparece na Odisseia e em Jíbaro no quadro a seguir,



Quadro 1 - Paralelismo Odisseia - Jíbaro

Odisseu	Jíbaro
Elemento masculino	Elemento masculino
Protegido de Atena, elemento terra	Protegido da Igreja, elemento terra
Navega no Mar	Cavalga na terra, floresta
Opõe-se a Poseidon, elemento água	Opõe-se ao elemento água
Tem os ouvidos livres	É surdo
Os marinheiros tapam os ouvidos com cera	Os soldados ouvem a ninfa
Fruí do canto das sereias	Entram em desordem com o grito da ninfa
Pré-conhecimento, conhecimento	Desconhecimento
Autopreservação	Autoextermínio
O canto é sedutor	O canto é caótico
Razão	Irracional
Força bruta	Força bruta
Retorno para casa	Explorar nova terra
Autodomínio	Conquista da natureza
Não viola o corpo das sereias	Viola o corpo da ninfa
Procura salvar os companheiros de viagem	A ambição faz com se esqueça da comitiva
A natureza é mágica	A natureza é mágica
O mundo é um lugar para ser conhecido	O mundo é um lugar para ser explorado

Fonte: George Fredman Santos Oliveira e Alexandre Fernandez Vaz (2024)

Nessas diferenças e semelhanças, o fio mítico une Odisseu a Jíbaro. Vejamos como Horkheimer e Adorno operam com a questão:

A terra prometida de Ulisses não é o *reino arcaico das imagens*. Todas as imagens, enquanto sombras no mundo dos mortos, acabam por lhe revelar sua verdadeira essência, a aparência. Ele se livra delas depois de tê-las reconhecido como mortas e de tê-las afastado, com o gesto imperioso da autoconservação, do sacrifício que só oferece a quem lhe concede um saber útil para sua vida, na qual o *poder do mito só continua a se afirmar como imaginação transposta para o espírito*. O reino dos mortos, onde se reúnem os mitos destituídos de seu poder, é o ponto mais distante da terra natal, e é só na mais extrema distância que ele se comunica com ela (Adorno; Horkheimer 1985, p. 77, grifo nosso).

Se Odisseu consegue retornar para o seu reino, esposa e filho para chegar ao fim de seus dias gozando as glórias do herói, Jíbaro morre no anonimato das águas frias da distante terra desconhecida que insistiu em violar e roubar. Não há glória nessa morte e nem nas de seus companheiros. A violência transformada em linguagem no Odisseu de Adorno e Horkheimer permanece violenta, caótica, desordenada, irracional na floresta en-cantada de Jíbaro, onde o fio mítico que atravessa a épica, o romance e o conto de fadas, se transforma em antimítico, sem comprometer, no entanto, sua eficácia. O enredo mudo e surdo de Jíbaro, arrancado da letra da linguagem épica, fala à audiência do canal do *streaming* desde o arcaico reino das imagens, como mito desautorizado, imaginação aquém da pátria, da terra natal.



3 Por um retorno materialista, à guisa das considerações finais

Feito todo esse caminho, que retoma o texto de Adorno e Horkheimer e algumas imagens do curta de animação Jíbaro, chamamos a atenção para o que aconteceu, não faz muitos anos, em Minas Gerais, no Brasil, em relação ao rompimento das barragens em Mariana e Brumadinho.

Ao nosso ver, o final do Jíbaro, com a explosão das águas sangrentas em retaliação ao conquistador ibérico, não é fortuito; essa cena condensa, no curta, uma contradição histórica do sentido da colonização, como diria Caio Prado Junior (1972) em *Formação do Brasil Contemporâneo*. O simplismo da revolta da natureza contra o seu explorador é minimizado quando se enxerga as relações que as díades das metáforas dominantes mencionadas no fio mítico são (re)constituídas como relações de exploração: masculino X feminino; humano X natureza, razão X pulsão, irracionalidade X racionalidade. As imagens do rompimento das águas em Jíbaro se encontram no tempo presente com o rompimento das barragens de rejeito em Minas Gerais (imagens 6 e 7).

A *aparência* – ou *modo de aparecer* – agora moldada, reconstruída pela técnica dos meios tecnológicos disponíveis, mimetiza a tragédia em entretenimento e distrai o público da atenção para o *objeto universal do trabalho*. Alberto Mielgo, o diretor de Jíbaro, carrega nas tintas do tema ecológico, mas se desvia do processo de trabalho. As barragens de Mariana e Brumadinho têm autoria, são obras da engenharia humana, distantes da floresta en-cantada de Jíbaro. A crítica anti-mítica em Jíbaro, ao reescrever o caminho avesso do de Odisseu comete aquilo que Adorno comenta na *Crítica da cultura e da sociedade*: ao desobedecer, obedece (Adorno, 1998). A relação tóxica entre o homem abusador e a mulher vítima, mais que um mote (pertinente, obviamente) abordado pelo curta, converte-se em um *sintoma* de uma *cultura intoxicada*, contaminada e contaminadora *ipsis literis* dos meios de produção materiais às mediações culturais. A agressão sofrida pelo corpo feminino por Jíbaro não pode ser compreendida fechada em si mesma; outrossim, em relação ao histórico de exploração do *objeto geral do trabalho* (a natureza) naquilo que a América Latina sofreu de exploração pelo colonizador ao longo de séculos.

Esses acontecimentos catastróficos e traumáticos no estado brasileiro de Minas Gerais são chamados de *ocorrências antrópicas*: causados pela exploração do meio ambiente, estão longe de serem desastres naturais, acidentes naturais ou o surto de alguma ira sobrenatural sobre os seres humanos. Nesses casos, a palavra *provocada* indica autoria, indústria; as barragens de resíduos minerais liquefeitas são artefatos da engenharia humana. A *autoria humana* e a *indústria* são duas chaves conceituais importantes para entender o resultado dos fatos desoladores que enredam o resultado do rompimento daquelas barragens.



Imagem 6 - No dia 05 de novembro de 2015, a barragem de subprodutos de minério de Fundão, de propriedade da mineradora Samarco, rompeu-se em Bento Rodrigues, município de Mariana (MG), causando a morte de 19 pessoas



Fonte: G1/MG (2018)

Imagem 7 - Três anos depois, em 25 de janeiro de 2019, a barragem da mina Córrego do Feijão, da mineradora Vale, em Brumadinho (MG), rompeu e causou a morte de 272 pessoas e graves danos ambientais na região



Fonte: G1/MG (2019)

É nesse ponto em que se encontram as imagens das catástrofes reais do rompimento de barragens em Minas Gerais e as do curta de animação *Jíbaro*. A própria plataforma é um banco de imagens, um repositório digital de vídeos, a que se acede mediante o pagamento de uma assinatura. Como repositório digital de imagens em movimento, ela *coagula o máximo de trabalho* e da *divisão do trabalho social* em uma interface mínima de usabilidade, mais um exemplo do corolário do progresso no capitalismo tardio. Meio e mediação da imagem, essa plataforma na qual o entretenimento camufla o trabalho, o acesso pago à crítica obediente da exploração do objeto universal do trabalho e das relações tóxicas encenadas entre *Jíbaro* e a ninfa, tornam presentes as catástrofes herdadas desde a exploração mineral da colônia no conto mítico-digital. O encapsulamento digital providenciado pela tecnologia das imagens atualiza o conflito mítico entre humanidade e natureza, ao mesmo tempo em que auferes os ganhos do capital. Esse curta-metragem animado, em particular, serve para



refletir sobre o trânsito, a circulação de imagens nos suportes mnemônico-sociais, para os quais, de qualquer forma, consome, como já mencionado, o acúmulo de trabalho humano.

Jíbaro, que na distribuição da plataforma para o Brasil chega com a tradução de *Fazendeiro*, retoma o nome de origem latino-americana (aludindo ao homem rude, camponês) para encenar uma micro-história que se passa em meio a uma natureza exuberante saturada com cores e sons criados com uso de CGI. O uso do nome Jíbaro/Fazendeiro soa irônico ao perfil do protagonista masculino na trama do curta, sua suposta rusticidade, ausência, seria fruto de sua surdez, que os minutos iniciais do vídeo logo mostram ao público; essa “ausência”, por força dessa condição fisiológica, não o torna inimputável da ganância e do abuso que perpetra ao corpo da mulher. Ele reencena o dilema da *hybris* em sua dupla condição: a do colonizador/explorador e a do portador da catástrofe; do herói mítico que na trama trágica realiza o seu destino ao se esforçar para denegá-lo, ao que, como resultado trágico, suja suas mãos com culpa e crime. O que resta dos acontecimentos de Mariana e Brumadinho, longe de serem uma simulação, igualmente produz as imagens da catástrofe e crime ambientais, nas quais “dominação da natureza, assim ensinam os imperialistas, é o sentido de toda técnica” (Benjamin, 1987, grifo nosso). A força e a capacidade técnica, que sustentam a plataforma de *streaming* para reproduzir em imagem digital a tragédia mítica e sua crítica obediente, é a mesma força e capacidade técnica que sustentam as mineradoras, que por fim sujam suas mãos com o crime ambiental em Mariana e Brumadinho.

Jíbaro subverte a lógica clássica da dominação burguesa que Adorno e Horkheimer descrevem ao longo da análise da epopeia no *Mito da Ilustração*, pois Jíbaro não é astuto como Ulisses, não é sujeito, não se preocupa com a autopreservação, não se perturba com a sedução dos sentidos, a natureza é muda para ele, não há qualquer heroísmo ou nobreza em suas ações, e seu fim é o mesmo de todos os seus companheiros de campanha: a desonra. Duas importantes analogias emergem no momento em que as águas se elevam em furiosas correntes turvas de sangue, lama e sedimentos. Dessas imagens de água mineral-barro de sangue avermelhado e trabalho em que se coagula a contradição e a exploração do ser humano e da natureza, Jíbaro expressa a fusão desse (anti)mítico imaginário ocidental do século XXI naquilo que exatamente lhe é mais evidente: a antropogênese/ antropia que move o capitalismo tardio. Mas também naquilo que Adorno e Horkheimer tão bem refletem no Excurso 1 de *Dialética do Esclarecimento*, o que não parece óbvio: a mimese da catástrofe sedimentada em imagens e massificação pela indústria cultural.

Se para Adorno e Horkheimer o Ulisses da epopeia homérica é a prefiguração do esclarecimento burguês correspondente à razão instrumental, algo que possivelmente continua válido como crítica social, Jíbaro, como expressão contemporânea da massificação via plataforma de *streaming* (re) conta o mito de dentro para fora da epopeia homérica. Esta sócioidisséia invertida, subvertida (re) mitifica a antropia do capitalismo tardio ao incorporar os obstáculos socioculturais do Ocidente para reinventá-los: o mito do Eldorado americano é enfim o mito inventado pelo colonizador que desde então vem garimpando a terra em busca de todo e qualquer mineral. Todo tipo de minério, nesse sentido, vale ouro; exploração para a qual então vale a pena estuprar, poluir, esgotar o meio



ambiente e o corpo humano com trabalho insalubre e incessante até o transbordamento final; o que os casos das barragens de Mariana e Brumadinho nos deixam ver com clareza. Os leitos dos rios e as cidades afetadas pelo rompimento desses diques, como na cena final em Jíbaro, são leitos de morte, desde a chegada do colonizador, desde a chegada das mineradoras.



Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Excurso 1: Ulisses ou Mito e Esclarecimento. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Fragmentos Filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 23-39; 53-80. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf Acesso em: 09 abr. 2024.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A Indústria Cultural: O Esclarecimento Como Mistificação das Massas. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Fragmentos Filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 23-39; 53-80. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf Acesso em: 09 abr. 2024.

ADORNO, Theodor. Prismas. *Crítica cultural e sociedade*. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida). São Paulo: Ática, 1998. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Adorno-Critica_cultural_sociedade.pdf. Acesso em: 06 mar. 2024.

BENJAMIN, Walter. *Destino e caráter*. Tradução de João Barrento. Covilhã: LusoSofia:Press, 2011. Disponível em: <https://marxists.architecture.net/portugues/benjamin/1921/mes/90.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2024.

BENJAMIN, Walter. *Sobre o conceito de história*,. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/benjamin/1940/mes/90.htm>. Acesso em: 07 abr. 2024.

BENJAMIN, Walter. *A caminho do Planetário*. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II*. Rua de mão única. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p. 68-69.

BIBLE Gateway. Livro do Êxodo. Disponível em: <https://www.biblegateway.com/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

Bíbliaonline. Evangelho de Mateus. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/acf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BOURDIEU, Pierre. Capital simbólico e classes sociais. Tradução de Fernando Pinheiro. *Novos estudos CEBRAP*, São Paulo, 2013, n. 96, p. 105-115. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/B4QLbKSYLfxdCtHFWDnVxfM/?lang=pt>. Acesso em: 06 ago. 2023.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

CARVALHO, Gil de. Vídeo mostra o momento exato em que barragem da Vale se rompe em Brumadinho, Portal G1/MG, 01 fev. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2019/02/01/video-mostra-o-momento-exato-em-que-barragem-da-vale-rompe-em-brumadinho.ghtml>. Acesso em 06 ago. 2023.

ESCOLA BRITÂNICA DE ARTES CRIATIVAS & TECNOLOGIA (EBAC). CGI: os efeitos visuais no universo cinematográfico. São Paulo, EBAC, 2022. Disponível em: <https://ebaonline.com.br/blog/cgi-efeitos-visuais-no-cinema>. Acesso em: 06 ago. 2023.

FIGUEIREDO, Ewerton Luis Faverzani. Análise Semiótica Aplicada ao Estudo de Audiovisualidades nas Mídias. *Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*, n. 5. v. 1. set.-nov. 2011, p. 1-13. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35588/38307>. Acesso em: 21 ago. 2024.



GRUPO DE ESTUDOS EM TEMÁTICAS AMBIENTAIS GESTA/UFMG. OBSERVATÓRIO DOS CONFLITOS AMBIENTAIS. Disponível em: <https://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/observatorio-de-conflitos-ambientais/>. Acesso em: 06 ago. 2023.

JESI, Furio. A festa e a máquina mitológica. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. *Boletim de pesquisa Nelic*, Florianópolis, v. 14, n. 22, p. 26-58, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/nelic/article/view/1984-784X.2014v14n22p26/29476>. Acesso em: 07 abr. 2024.

JÍBARO. Direção Alberto Mielgo. *In: Love, Death & Robots*, v. 3. Los Gatos/Califórnia: Netflix, 2022. 1 episódio (17 min. 12 seg).

METRÓPOLIS. Direção de Fritz Lang. [S. l.: s. n.], 1927. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Oa1qWCdSKHo&ab_channel=CineAntiqua. Acesso em: 06 mar. 2024.

LEITE, Isabela Fernandes Soares. Criação, hýbris e transgressão na mitologia heróica. *In: XVIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO JUNGUIANA DO BRASIL*. Anais [...]. Curitiba: [s. n.], 2010. Disponível em: <https://www.ijpr.org.br/wp-content/uploads/docs/monografias/Trabalho%20de%20Isabela%20Fernandes%20-%20Cria%20C3%A7%20C3%A3o,%20H%20C3%BDbris%20e%20Transgress%20C3%A3o%20na%20Mitologia%20Her%20C3%B3ica.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2024.

LOVE, DEATH + ROBOTS. Inside the Animation: Jíbaro. Netflix 2022. Canal do Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JeUuk-g_Qws&t=45s&ab_channel=Netflix. Acesso em 06 ago. 2023.

Love, Death & Robots. *In: WIKIPEDIA: a enciclopédia livre*. [San Francisco: Wikimedia Foundation], 2024. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Love,_Death_%26_Robots. Acesso em: 19 ago. 2024.

LUIZ, Felipe. Uma reflexão introdutória sobre o polemos no fr. 53 DK de Heráclito. *HYPNOS*, São Paulo, v. 45, 2020, p. 281-291. Disponível em: <https://hypnos.org.br/index.php/hypnos/article/download/608/611/1112>. Acesso em: 19 ago. 2024.

MARX, Karl. *O Capital* - Livro 1. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013. E-book.

OLIVEIRA, Wallace. Seis anos depois, nenhum responsável foi punido pelo rompimento da barragem em Mariana (MG). Processo penal está atrasado e há risco de que crimes sejam prescritos. *Brasil de fato*, Belo Horizonte, 05 nov. 2021. Disponível em: <https://www.brasilefato.com.br/2021/11/05/seis-anos-depois-nenhum-responsavel-foi-punido-pelo-rompimento-da-barragem-em-mariana-mg>. Acesso em: 06 ago. 2023.

PIMENTEL, Thais. Quantidade de lama que vazou de barragem em Mariana equivale a um ‘Pão de Açúcar’, diz presidente da Fundação Renova. *Portal G1/MG*, Belo Horizonte, 05 jul. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/desastre-ambiental-em-mariana/noticia/quantidade-de-lama-que-vazou-de-barragem-em-mariana-equivale-a-um-pao-de-acucar-diz-presidente-da-fundacao-renova.ghtml>. Acesso em: 06 mar. 2024.

AS PINTURAS negras de Goya. In. A. Cardigon. *Sobre a arte*. [s.l.] 2017. Disponível em: <https://www.acardigon.com/single-post/2017/08/20/as-pinturas-negras-de-goya>. Acesso em 10 out. 2024

PRADO JUNIOR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*: Colônia. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1972.

SEGATO, Rita Laura. *Las estructuras elementares de la violencia*. 1. ed. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2003.



SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. Tradução de Rose Barboza. *e-cadernos CES*, Epistemologias feministas: ao encontro da crítica radical, n. 18, p. 106-131, 2012. disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4914759/mod_resource/content/1/Segato.pdf. Acesso em: 06 ago. 2024.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES). Três anos após o rompimento da barragem de Brumadinho (MG), atingidos ainda cobram justiça. Brasília: ANDES, 25 jan. 2022. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/tres-anos-apos-o-rompimento-da-barragem-de-brumadinho-mG-atingidos-ainda-cobram-justica1> . Acesso em: 06 ago. 2023.



Biografia acadêmica

George Fredman Santos Oliveira - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina Brasil.

E-mail: georgefredoliveira@gmail.com

Alexandre Fernandez Vaz - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Professor Titular nos programas de Pós-graduação em Educação e Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

E-mail: alexfvaz@uol.com.br

Financiamento

Este trabalho é resultado parcial do Programa de Pesquisas Teoria Crítica, Racionalidades e Educação VI: estudos para a compreensão do tempo presente, financiado pelo CNPq (408324/2023-6, 312749/2021-0, bolsas PIBIC/UFSC/CNPq).

Aprovação em comitê de ética

Não se aplica

Conflito de interesse

Nenhum conflito de interesse declarado

Contexto da pesquisa

Não declarado

Direitos autorais

George Fredman Santos Oliveira e Alexandre Fernandez Vaz

Contribuição de autoria (CRediT)

Conceituação, curadoria de dados, análise formal, escrita - rascunho original, revisão e edição: George Fredman Santos Oliveira e Alexandre Fernandez Vaz

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-Cega

Editores responsáveis

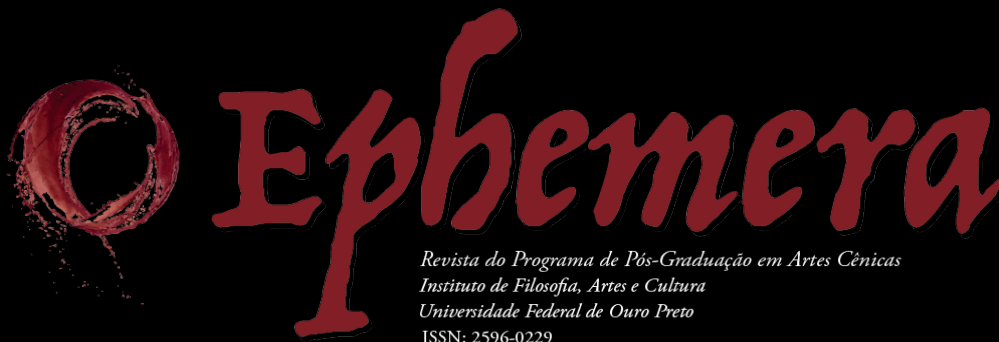
Marcelo Rocco

André Magela

Histórico de avaliação

Data de submissão: 19 de abril de 2024

Data de aprovação: 13 de setembro de 2024



*Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Instituto de Filosofia, Artes e Cultura
Universidade Federal de Ouro Preto
ISSN: 2596-0229*


**O TEATRO NO NOVO ENSINO MÉDIO INTEGRAL:
uma análise sobre Competências e Avaliação**

THEATER IN THE NEW BRAZILIAN HIGH SCHOOL:
an analysis of Skills and Evaluation

Márcia Cristina Baltazar

 <https://orcid.org/0000-0001-5455-1287>

Jhonatan Santana Batista

 <https://orcid.org/0009-0009-7472-9199>

 doi.org/10.70446/ephemera.v7i13.7322

O Teatro no Novo Ensino Médio Integral: uma análise sobre Competências e Avaliação

Resumo: Serão expostas algumas avaliações sobre o Novo Ensino Médio Integral (NEM) feitas por aqueles que realmente passaram pelo novo currículo. Mostra-se também as avaliações de outros(as) autores(as) sobre como está concebida a Arte no NEM e tece-se um pensamento crítico sobre a função subjetiva de se avaliar competências imposta pela BNCC. Em seguida, reflete-se sobre a avaliação de aprendizagem em Teatro, considerando seus conteúdos próprios, sua didática, sua epistemologia. O objetivo é averiguar o que está sendo provocado a se ensinar e a se avaliar em Teatro no Novo Ensino Médio. A metodologia baseia-se em uma revisão bibliográfica e em entrevistas com duas professoras de um colégio estadual no interior de Sergipe. O texto mostra as fragilidades do NEM e a inadequação da Arte e do Teatro à lógica da BNCC. Conclui-se que é necessária uma mobilização política para a ressurreição do Teatro nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: avaliação; teatro; novo ensino médio integral; competências; arte.

Theater in the New Brazilian High School: an analysis of Skills and Evaluation

Abstract: Some evaluations of the New Comprehensive Secondary Education (NEM) made by those who actually went through the new curriculum will be presented. It also shows the evaluations of other authors about how Art is conceived in the NEM and critical thinking is made about the subjective function of evaluating skills imposed by the BNCC. Then, it reflects on the assessment of learning in Theater, considering its own contents, its didactics, its epistemology. The objective is to find out what is being provoked to be taught and evaluated in Theater in the New Brazilian High School. The methodology is based on a bibliographical review and interviews with two teachers from a state school in the interior of the state of Sergipe. The text shows the weaknesses of the NEM and the inadequacy of Art and Theater to the logic of the BNCC. It is concluded that political mobilization is necessary for the resurrection of Theater in Brazilian schools.

Keywords: assessment; theater; new Brazilian high school; skills; art.



1 Introdução

Propomos expor diferentes patamares de avaliações sobre a catástrofe explícita à educação teatral catalisada com a implantação do Novo Ensino Médio Integral (NEM) e sua reforma. Observamos um contexto de fim de mundo para o teatro nas escolas. O espaço do teatro na educação básica que já era módico e frágil, com o NEM está em falecimento.

O NEM foi aprovado em 2018, no governo de Michel Temer, seguindo as reformulações da Lei de Diretrizes e Base (LDB) ocorridas em 2017, nas quais passou a constar a recomendação para a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral” (Lei nº 13.415/2017). Acontece que, devido a uma manobra política, o Novo Ensino Médio Integral (NEM) foi aprovado sem uma robusta base democrática, modificando, na verdade, as propostas do Conselho Nacional de Educação elaboradas durante o período de 2015 a 2017 (Tarlau; Moeller, 2020).

Com a alteração do Ensino Médio para Novo Ensino Médio Integral, as disciplinas passaram a ser divididas em quatro áreas do conhecimento que são elas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e Suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Houve um aumento da carga horária total do ensino médio de 2400 horas para 3000 horas. Essas horas foram divididas em 1800 horas para disciplinas obrigatórias e 1200 para optativas - itinerários formativos - escolhidos pelo(a) aluno(a).

Cabe esclarecer que, consoante a aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, também se fez necessária a criação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC). Portanto, o Novo Ensino Médio Integral passou a estar atrelado às normativas da BNCC de 2018. Tanto a BNCC quanto o NEM estão fundamentados no objetivo de propiciar o desenvolvimento de habilidades e competências, com a ideia de que o(a) aluno(a), de forma autônoma, desenvolva seu projeto de vida para o mundo do trabalho e o convívio em sociedade.

Na BNCC, o conceito de competência é definido pela ação de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Já habilidades, a BNCC define que “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos(as) alunos(as) nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p. 29). Habilidade pode decorrer do conteúdo aprendido, mas não necessariamente. Assim, vemos que competências e habilidades não são o assunto a ser ensinado (conteúdo) dentro da sala de aula, mas os resultados que precisam ser alcançados pelos(as) alunos(as) em seus percursos na escola.

Para que um(a) aluno(a) possa desenvolver uma competência, que abrange também habilidades, é necessário que toda a instituição escolar adote tal propósito. É preciso que muitas disciplinas e professores busquem o mesmo objetivo, ou seja, propiciem o desenvolvimento de



tais competências. Por isso, a noção de educação integral; tal termo é conceituado no documento como:

O conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2018, p. 14).

Diante dos belos conceitos de educação integral, habilidades e competências, passemos ao chão da escola, buscando avaliar, desde o nível macropolítico ao micropolítico das aulas de teatro, as consequências do Novo Ensino Médio Integral. Antes de iniciarmos as avaliações, é preciso informar que o Novo Ensino Médio Integral passou por reformulações no ano de 2024. A Lei nº 14.945/2024 aumentou para 2.400 horas a carga horária total da Formação Geral Básica, restando 600 horas para os itinerários formativos. Como Formação Geral Básica (FGB), as escolas, obrigatoriamente, ofertarão os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular, organizados em áreas de conhecimento: linguagens, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física; matemática, ciências da natureza, integrada por biologia, física e química e ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia. Quanto aos itinerários formativos, a lei determina que todas as escolas ofereçam, no mínimo, dois itinerários formativos. Já as escolas que ofertam educação profissional e tecnológica, a carga horária mínima da FGB será 2.100 horas e as mesmas deverão ofertar um itinerário formativo com ênfase na formação técnica (MEC, 2024b)

Tais mudanças, que devem começar a serem implantadas a partir do ano de 2025, melhoram, em parte, o cenário da educação teatral nas escolas de Ensino Médio. Tal afirmação se sustenta porque o conteúdo de artes continua como obrigatório e dentro da FGB, a qual teve a carga horária ampliada. No entanto, a seguir, exporemos alguns problemas por quais passam o ensino do teatro no Ensino Médio no atual contexto da BNCC.

Sabemos que qualquer avaliação ou crítica reflete normas e valores sociais. No nível macropolítico, as avaliações são necessárias para constantes ajustes e mudanças nas políticas governamentais de um país e dos entes federativos. Veremos então, algumas avaliações sobre o NEM feitas por aqueles que realmente passaram pelo novo currículo. Também exporemos as avaliações de outros(as) autores(as) sobre como está concebida a Arte no NEM e teceremos um pensamento crítico sobre a função subjetiva de se avaliar competências imposta pela BNCC. Em seguida, trataremos das avaliações em um nível mais micropolítico, refletindo sobre a avaliação de aprendizagem em Teatro, considerando seus conteúdos próprios, sua didática, sua epistemologia, sem desconsiderar as práticas teatrais contemporâneas.

Como metodologia, mesclaremos a exposição de argumentos críticos vindos de outros(as) autores(as) com argumentos nossos baseados em um caso de estágio curricular obrigatório



supervisionado no interior do estado de Sergipe, no qual experienciamos o ensino do Teatro em um itinerário formativo do NEM. Para a formulação de nossos argumentos, também contamos com entrevistas com duas professoras do colégio onde o estágio foi realizado¹.

2 Novo Ensino Médio Integral

A Rede Escola Pública e Universidade e o Grupo Escola Pública e Democracia realizaram uma pesquisa com concluintes do Novo Ensino Médio Integral na Região Metropolitana de São Paulo (Rede Escola Pública e Grupo Escola Pública e Democracia, 2024). Diante da análise das respostas de 79,1% dos(as) alunos(as) matriculados em 2023, no 3º ano do NEM em seis escolas estaduais, os pesquisadores mostram que seis em cada dez estudantes não cursaram os itinerários formativos que escolheram (64,5%) ou sequer escolheram itinerários (37%). Quanto à diminuição das disciplinas comuns,

Os dados indicam que 79,3% dos/as entrevistados/as consideram que a redução das disciplinas comuns vai impactar negativamente as suas vidas. Da mesma forma, 85,0% dos/as respondentes declarou não se sentir preparado/a para fazer o Enem ou outro exame vestibular.

[...] observa-se que muitos/as consideram que as mudanças curriculares do NEM os/as colocam em desvantagem em relação a estudantes de escolas privadas (Rede Escola Pública e Grupo Escola Pública e Democracia, 2024, p. 18).

Tais dados corroboram com uma ampla pesquisa realizada pelo MEC via *WhatsApp* na qual “64,5% dos/as respondentes afirmaram que o aumento de carga horária no ensino médio não prepara para conseguir trabalho (24,7% disseram que sim) e 58,3% disseram que não ajuda a entrar na faculdade (29,7% afirmaram que sim)” (Brasil, 2024 *apud* Rede Escola Pública e Grupo Escola Pública e Democracia, 2024, p. 24).

Segundo a pesquisa da Rede Escola Pública e Universidade e do Grupo Escola Pública e Democracia, “os dados da pesquisa nas seis escolas evidenciam que o aumento da carga horária efetivamente não se concretizou, pois as aulas da expansão não são frequentadas por 61,8% dos/as estudantes” (Rede Escola Pública e Grupo Escola Pública e Democracia, 2024, p.18). “Entre os aspectos considerados “positivos”, diversos/as estudantes elogiaram a maior quantidade de tempo livre na escola sem aulas e sem professores” (Rede Escola Pública e Grupo Escola Pública e Democracia, 2024, p. 20). A pesquisa concluiu que o NEM está sendo amplamente rejeitado por aqueles que efetivamente experimentaram o novo currículo.

1 O estágio curricular obrigatório foi executado pelo autor em 2022, sob a supervisão do professor Gerson Praxedes Silva, como disciplina obrigatória do curso de licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Sergipe, no Centro de Excelência Prefeito Joaldo Lima de Carvalho, em Itabaianinha/SE. Em 2024, a vivência do estágio fundamentou uma pesquisa complementar para a produção do trabalho de conclusão do curso (TCC). A pesquisa de TCC foi orientada pela professora Márcia Cristina Baltazar e contou com revisão bibliográfica e entrevistas.



Em entrevista com duas professoras de um colégio pioneiro na implantação do Novo Ensino Médio Integral em Itabaianinha, no interior de Sergipe, percebemos algumas mesmas críticas apontadas pela Rede Escola Pública e Universidade e pelo Grupo Escola Pública e Democracia, além de uma crítica à maturidade dos adolescentes nesta fase da vida.

Esse Novo Ensino Médio está recebendo muita crítica. Eu mesma trabalho na eletiva de projeto de vida e os alunos não sabem o que querem para o futuro. No primeiro ano, faz a minha eletiva e, no outro ano, vai para outra. Chega no terceiro ano e se descobre em outra eletiva. No final, não conseguiu sair com nada concreto, mas acredito que para alguma coisa serviram essas experiências. Porém, é muito bonito no papel e na prática não acontece. Vou contar um fuxico, tem escolas particulares que estão só preenchendo e desenvolvendo o ensino integral só no papel, porque, na prática, os alunos estão estudando para o ENEM. Até nas escolas públicas mesmo, tem professores que na sua eletiva estão dando os assuntos e conteúdos aprendidos na sua formação e não o que era para ser desenvolvido na eletiva (Josenilda da Silva Marcedo, 27 fev. 2024, entrevista via *Google Meet*).

Então... até hoje os pais chegam para mim e perguntam se é melhor colocar o aluno no Novo Ensino Médio Integral. Eu acredito que é a melhor opção. Porém, quando se fala de preparação para fora, por exemplo, uma faculdade e universidade, o Novo Ensino Médio Integral precisa crescer e melhorar. Existem alunos que saem do terceiro ano com uma mentalidade preparada para o mercado de trabalho ou para prestar algum vestibular. Mas, em conversa com os colegas na escola, vejo a falta de estímulo por parte dos alunos. A cada ano, os alunos estão mais desestimulados a estudar e não foi por acaso que o governo federal desenvolveu um incentivo de 200 reais mais a bolsa que quando finaliza o Ensino Médio o aluno recebe². Por que isso aconteceu? O governo não está só preocupado com o aluno no sentido de ter uma condição melhor financeiramente, leva em conta os baixos índices de alunos que finalizam o Ensino Médio. Não vejo mais nos jovens aquela sede de vencer. Talvez a pandemia influenciou. Mas, o Novo Ensino Médio Integral vem com essa proposta de tentar estimular o jovem a permanecer estudando com o seu horário de estudo e com várias propostas novas de se aprender (Emanuele dos Santos Teles Tavares, 28 fev. 2024, entrevista via *Google Meet*).

O NEM foi elaborado a partir de concepções de empreendedorismo (Carvalho, 2019) como mostram nossas entrevistadas e outros autores classificam como tecnicista a pedagogia da BNCC. Segundo Santos e Caregnato (2019, p. 82), “a pedagogia tecnicista irrompeu na escola brasileira numa tentativa de tornar a preparação dos futuros profissionais do mundo tecnológico mais eficiente”, ignorando as questões subjetivas do ambiente escolar e promovendo “o pensamento da escola como um mercado – ampliando sua privatização, transformando-a em ensino profissionalizante, diminuindo seu compromisso com a promoção da capacidade crítica” (Santos; Caregnato, 2019, p. 80).

2 A professora está se referindo ao Programa Pé-de-Meia, que é “um incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, destinado a promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes matriculados no ensino médio público. [...]O programa prevê o pagamento de incentivo mensal de R\$200, que podem ser sacados em qualquer momento, mais depósitos de R\$1.000 ao final de cada ano concluído, que o estudante só pode retirar da poupança após se formar no ensino médio” (MEC, 2024a).



Quanto ao processo de implantação do NEM, a professora que era diretora do Centro de Excelência Prefeito Joaldo Lima de Carvalho, de Itabaianinha/SE, nos mostra como foi a condução governamental para a concordância com a mudança do Ensino Médio:

De início a equipe da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC), foi até o colégio para apresentar como funcionava o Novo Ensino Médio Integral e para mostrar através dos estudos e resultados, o porquê da implementação no Centro de Excelência Prefeito Joaldo Lima de Carvalho. Mostrou que a cidade de Itabaianinha se encaixava entre uma das cidades com o maior número de estudantes que finalizam o Ensino Fundamental. Isso foi um ponto forte para o estado querer começar a implementação na escola da cidade. Sem contar que temos como base resultados bons no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Tudo isso colaborou para a escolha da implementação como escola piloto do Novo Ensino Médio Integral. Porém, começou o embate com os trâmites legais, porque para implementar o Novo Ensino Médio Integral não é só chegar na escola e dizer que a escola foi escolhida. A proposta vai parar no conselho escolar e a escola não é obrigada a aderir ao Novo Ensino Médio em tempo integral. Mas, caso a escola optasse em não aderir, precisava apresentar uma contraproposta para mostrar como funcionaria durante 10 anos o ensino nessa escola e de uma forma que essa proposta vencesse a proposta do Novo Ensino Médio Integral. Então, quando foi analisada a proposta do Novo Ensino Médio Integral, os investimentos do governo e as perspectivas futuras, chegamos a um consenso, que seria melhor implementar. Foi tudo muito novo, investimos em tempo de estudo, várias formações disponibilizadas pelo governo e seleção de novos professores para o Novo Ensino Médio Integral. A escola, pelo dia, era em tempo integral para as turmas de 1º ano, 2º ano e 3º ano e, à noite, o ensino regular, durante o processo de implementação. Uma das maiores dificuldades que tínhamos era a estrutura da escola. (A escola) não estava preparada para essa mudança. Começaram a acontecer alguns reparos paliativos e só agora, em 2024, começou a reforma na parte física. Mas, os incentivos do governo eram diretos para escola, as verbas vinham já destinadas com o material físico, como armários, equipamentos tecnológicos, materiais de uso do dia a dia, entre outros. Esse começo foi desafiador para entender como funcionava essa grade tão diversificada e tão diferente do ensino anterior. Por exemplo, as eletivas são algo que não era da nossa realidade e com ajuda da diretoria regional e contato com outras escolas começamos a caminhar. Essa implementação era na busca de promover uma melhora no ensino, porque o índice de jovens que saem formados do Ensino Médio é menor do que entram no 1º ano. Então, o Novo Ensino Médio Integral traz a importância de permanecer no Ensino Médio, mostrando várias maneiras para o aluno.

[...]O que eu posso dizer é, não é o que imaginávamos de início, os desafios são maiores do que se imaginava antes de implementar. Desafios de se deparar com jovens de vários lugares e de várias realidades para ficar o dia todo na escola. A direção via crises de ansiedade e situações desafiadoras; essa implementação não foi tão fácil, mas deu para seguir (Emanuele dos Santos Teles Tavares, 28 fev. 2024, entrevista via *Google Meet*).

Sobre as capacitações aos professores para o NEM, uma professora nos responde:

Fizeram as capacitações, uns encontros, mas explicar de fato e dar suporte, não! Quando chegou para nós professores esse novo jeito de ensinar, ficamos nos perguntando, e agora, o que eu vou ensinar? Fomos estudar por fora, fazer especializações por conta própria para poder ensinar (Josenilda da Silva Marcedo, 27 fev. 2024, entrevista via *Google Meet*).



Enfim, entendemos que a alteração da BNCC para o Novo Ensino Médio Integral, na sua boa intenção, foi uma tentativa de propiciar uma educação integral ao(à) aluno(a) e diminuir a evasão escolar no Ensino Médio. Mas, conseguimos observar através das pesquisas citadas nesse tópico e por meio de nossas entrevistadas que: a maior carga horária não se concretizou integralmente; que não houve capacitações e formações continuadas para os(as) professores(as); que os(as) alunos(as) do Ensino Médio geralmente não têm maturidade para investimentos em projetos de vida; e que há muitas críticas sobre o novo currículo por parte dos(as) alunos(as), como mostra a pesquisa do MEC na qual os(as) alunos(as) sinalizam que o Novo Ensino Médio Integral não ajuda a conseguir trabalho e também não auxilia para o ingresso na faculdade. Além disso, voltando nosso olhar para o campo de nossa atuação nas escolas, a Arte e o Teatro, apontamos outros problemas sobre como se concebe o ensino desses saberes no NEM.

3 Arte no NEM

A BNCC define a contribuição da Arte no Novo Ensino Médio Integral como impulsionadora do conhecimento ao(à) aluno(a) relacionado a si, ao mundo e ao outro. A BNCC entende que o Ensino Médio é uma parte da vida das juventudes, em que se desenvolve intensamente o conhecimento provindo de interesses, intelectualidade, sentimentos e expressividade. Por isso, a área da Arte vem a contribuir com essa criatividade e expressividade em conexão com a racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade.

A Arte contribui para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito relacionado a si, ao outro e ao mundo. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam no âmbito da sensibilidade e se interconectam, em uma perspectiva poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (BRASIL, 2018, p. 474).

A Arte deve ser trabalhada na escola como campo do estudo e da pesquisa, na mesma perspectiva das competências que a BNCC define. É visto que a arte é uma vivência subjetiva, que possibilita sensibilizar e humanizar a pessoa que experimenta os processos, sejam esses em teatro, dança, música, audiovisual, artes visuais e outros campos artísticos. Mas, mesmo diante desse reconhecimento do papel da arte, tanto a BNCC quanto a LDB fragilizam o ensino das diferentes artes porque abrem brechas para que tais conteúdos sejam ensinados por professores não licenciados nas áreas e para o retorno do exercício de funções educacionais polivalentes pelos(as) professores(as) da educação básica.

É importante lembrar que a LDB fala da obrigatoriedade do ensino de Arte, mas ela não diz que o conteúdo deverá ser ministrado apenas por profissionais



licenciados na área. Embora a constatação seja óbvia, a lei não deixa isso explícito. Nesse caso, a escola poderá escolher romper com o conceito tradicional de disciplina e não contratar mais nenhum (nenhuma) docente específico(a) de Arte (Cruvinel, 2021, p. 19).

O parágrafo supracitado pode ser exemplificado com o que vinha acontecendo no Centro de Excelência Prefeito Joaldo Lima de Carvalho, pelo menos até o momento da escrita deste artigo. Tal realidade acaba fazendo com que o conhecimento específico das artes não tenha um qualificado processo de ensino direcionado aos(as) alunos(as). A professora e ex-diretora, Emanuele Tavares, fala sobre essa problemática.

[...] No caso de Arte, o que eu percebo é que está com duas aulas por turmas, porém tem um impasse muito grande para o que está no papel e o que acontece no chão da escola. Como tem 10 anos que teve um concurso público no estado, poucas escolas que eu conheço tem um professor formado na área lecionando. Por exemplo, lá no Centro de Excelência, não tem um professor da área de Arte; então, é necessário um olhar para isso (Emanuele dos Santos Teles Tavares, 28 fev. 2024, entrevista via *Google Meet*).

Como dito anteriormente, a pedagogia da BNCC tem um caráter tecnicista e empreendedor. Tal pedagogia, voltada para a eficiência, não é compatível com o ensino da Arte, pelo fato dessa área do conhecimento trabalhar com subjetividades, emoções e o autoconhecimento, aumentando a capacidade crítica do(a) aluno(a).

[...] o ensino de Arte, na perspectiva tecnicista, passa a ser desvalorizado até mesmo de modo oficial, por meio de leis e outros documentos os quais apresentam diretrizes para a educação. Essa desvalorização ocorre em virtude da própria incompatibilidade existente entre os princípios da pedagogia tecnicista e do ensino de Arte (Santos; Caregnato, 2019, p. 83).

Outra crítica, relacionada à anterior, é que na BNCC e no NEM, a Arte não é considerada como uma área de conhecimento. A mesma está dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias, funcionando como apoio, assumindo um papel secundário.

O enquadramento da Arte como componente curricular da área de Linguagens - e não como área do conhecimento - faz com que a própria Arte assuma um papel secundário nos processos de ensino e aprendizagem preconizados pelo documento. O foco todo da área de Linguagens se volta para a alfabetização e letramento, fazendo com que a Arte figure como uma espécie de componente de apoio para o objetivo central várias vezes assumido pela BNCC: a Língua Portuguesa (Moraes, 2023, p. 98).

Essa função de apoio designada para a Arte altera o papel da disciplina no NEM, já que a mesma, por ser uma área do conhecimento, tem uma epistemologia específica e suficiente para aprendizagens dos(as) alunos(as).

Portanto, a Arte na BNCC deve atingir objetivos que estão necessariamente fora dela: assegurar o desenvolvimento de determinadas competências por parte dos alunos e essas competências devem ser comprovadas no componente Língua



Portuguesa. Portanto, conforme a legislação, a partir do ano de 2020 o componente Arte na Educação Básica estará limitado a um instrumento pedagógico que objetiva atender habilidades e competências de outros componentes (Guilarduci, 2020, p. 12).

Enfim, a Arte, na BNCC, está inserida na área de Linguagens, cujo objetivo central é a comunicação. Além disso, da forma como está estruturada a BNCC, impondo avaliações de competências, as avaliações em Arte correm o risco de desvirtualizarem-se dos propósitos exclusivos da arte.

4 Competências e suas avaliações

Ao analisarmos a BNCC em busca de um modelo de avaliação para os(as) professores(as) usarem no Novo Ensino Médio Integral de modo a aferirem o desenvolvimento de competências, não encontramos muita coisa. O documento define que o modelo de avaliação deve ser uma avaliação formativa.

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (BRASIL, 2018, p. 17).

A ideia dessa avaliação formativa é que seja feita durante o processo de aprendizagem para que o(a) professor(a) consiga identificar se suas metodologias estão sendo efetivas para o(a) aluno(a) aprender, caso contrário o(a) professor(a) poderá recalcular sua rota e adotar outra metodologia para dar continuidade ao processo da aprendizagem. A avaliação formativa não tem uma forma definida, o(a) professor(a) pode utilizar provas escritas, testes em grupos, dentre outras formas para conseguir avaliar a aprendizagem de seus(suas) alunos(as). Segundo a BNCC, essa forma de avaliação é mais democrática e inclusiva. Entretanto, existe ainda uma questão a ser respondida: como o professor faz para “medir” a aprendizagem do(a) aluno(a)? Dado que, em nosso sistema avaliativo, é preciso que se defina a aprendizagem em notas, as quais são transpostas para o histórico escolar.

Avaliar é um processo em que realizar provas e testes, atribuir notas ou conceitos é apenas parte do todo. A avaliação é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura. Essa é a base da distinção entre medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro. Portanto, medir não é avaliar, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação. Avaliar a aprendizagem do estudante não começa e muito menos termina quando atribuímos uma nota à aprendizagem (Fernandes *et. al.*, 2007, p. 19).



Diante de nossas dúvidas não sanadas no documento da BNCC entre avaliação formativa e notas no histórico escolar, perguntamos às professoras do colégio de Itabaianinha, em Sergipe, sobre como elas avaliam e dão notas aos(as) alunos(as) no Novo Ensino Médio Integral.

Em relação à forma de avaliação, vou usar a disciplina de Arte como exemplo. Como as disciplinas estão separadas por área, a disciplina de Arte está na área de Linguagens. Dessa forma, cada disciplina da área elabora três questões para formar um simulado e é válido como parte da pontuação. A segunda parte é a avaliação socioemocional, que o professor irá levar em consideração o comportamento do aluno e desenvoltura dentro da sala de aula, atividades que o professor considera que são necessárias para avaliar o desenvolvimento do aluno, a exemplo de seminários, roda de conversa, outras formas de avaliar que não seja prova escrita, pois sabemos que existem várias formas de avaliar o aluno. Através dessas possibilidades, o professor observa quais competências o aluno conseguiu desenvolver. Estou falando das aulas das disciplinas e não das eletivas, pois (nestas) não se precisa de uma avaliação objetiva. No final, as notas são dadas por áreas do conhecimento, é somada às notas das avaliações de todas as disciplinas dentro da área, dividida pela quantidade de disciplinas e é obtido o valor da nota por área do conhecimento (Emanuele dos Santos Teles Tavares, 28 fev. 2024, entrevista via *Google Meet*).

Mais especificamente sobre a avaliação de competências nas eletivas ou itinerários formativos, a outra professora responde:

Não uso uma avaliação objetiva, avalio pela avaliação socioemocional, que é o comprometimento do aluno, participação, pelo respeito; valores que consigo observar durante a vivência na escola que foram desenvolvidos. Observo o que foi feito no caderno, como foi a interação desse aluno nas atividades praticadas, oficinas, debates e o relacionamento com os outros colegas e professor. Responsabilidades de horário, justificar falta e entre outras questões; essa é a maneira de avaliar. Depois, observo as competências e vou analisando com esses pontos para saber se o aluno conseguiu desenvolver e tirar uma conclusão (Josenilda da Silva Marcedo, 27 fev. 2024, entrevista via *Google Meet*).

Também perguntamos se ela acreditava ser possível desenvolver ou ensinar competências aos(as) alunos(as).

Olha, vou ser bem sincera, ninguém nunca consegue desenvolver e aprender nada 100%. Tem aqueles que ficam conversando e se dispersam. Até numa aula comum com conteúdo, é difícil um aluno aprender tudo, mas acredito que é possível desenvolver sim (Josenilda da Silva Marcedo, 27 fev. 2024, entrevista via *Google Meet*).

Enfim, no quesito avaliação de competências, parece-nos que a BNCC coloca o(a) professor(a) em uma nova conjuntura de ensino e avaliação que são quase todas subjetivas, deixando-o(a) em situações nebulosas quanto à aferição das competências. Por sinal, a própria política educacional para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), contraditoriamente, não busca saber os resultados em competências e nem obriga avaliação nos itinerários formativos.



5 Avaliação em Teatro

Todas as anteriores críticas macropolíticas alimentam a próxima reflexão sobre a avaliação em sala de aula em Teatro nesta recente conjuntura do NEM. Sabemos que a avaliação nas áreas das Artes sempre tendeu a ser subjetiva, como apontam o autor e a autora abaixo:

A avaliação tem tendido a ser mal recebida pelas áreas da educação artística, entre outras razões identificadas por Elliot W. Eisner, porque “se baseia em juízos sobre a qualidade do trabalho dos alunos, que podem ser considerados obstáculos à libertação do seu potencial criativo” (2004, p. 219), e porque recorre por norma a algum tipo de medição, o que alguns consideram incompatível com as artes, uma vez que, naquela lógica, “as artes valorizam tipos de experiências que não se podem quantificar” (*Ib.*). Porém, os professores que abordam o teatro também avaliam e, se necessário, também classificam, inscrevendo mais comumente as suas práticas no paradigma da “intuição pragmática” (Serpa, 2010), com recurso a informações recolhidas de forma ocasional e intuitiva, na maior parte das vezes através de observação direta (Falcão, 2014, p. 155).

Tanto os pensamentos de Miguel Falcão, quanto os de Beatriz Cabral a seguir, nos fazem entender que associar avaliação em Teatro a objetivos pré-definidos é colocar limitações. “O maior problema da avaliação é o fato de o professor precisar ser conduzido por sinais exteriores para julgar o que pode ser basicamente uma experiência interior” (Cabral, 2002, p. 215). Então, para um(a) professor(a) avaliar um(a) aluno(a) em seu processo prático, a intuição é necessária, pois avaliar um processo interno de criação de um(a) aluno(a) só pelos sinais exteriores que o(a) mesmo(a) está demonstrando é tarefa difícil, assim como avaliar competências.

O ensino do Teatro tende a dar importância aos processos. Beatriz Cabral pergunta-nos se o foco no processo tem sido favorecido pela educação, colocando em contraposição o foco no produto. A autora sugere considerar o processo de ensino como um resultado de produtos parciais, que podem se configurar como base da educação. Portanto, para uma avaliação em Teatro é necessário não observar só um produto, mas sim dar importância aos pequenos resultados durante o processo, pois, no ensino do Teatro, o professor propõe constantes experimentações. Em seu artigo de 2002, Beatriz Cabral discutia as formas de avaliação em drama, mas podemos trazer seus exemplos para o processo de avaliação de uma aula de Teatro, contrapondo a avaliação técnica em teatro com as famigeradas competências emocionais, sociais e interpessoais, ou *soft skills*.

John O’Toole e Brad Haseman (1988, p. II-III) enfatizam que julgar a qualidade do trabalho do aluno significa exclusivamente responder à demanda do sistema educacional. Eles consideram que julgamentos sobre respostas baseadas em sentimentos e crescimento emocional sempre trazem problemas, e para minimizá-los os julgamentos devem ser relacionados com a expressão, apropriação, manipulação e controle do meio (médium) (Cabral, 2002, p. 217).



Já Miguel Falcão nos aponta o papel dialógico que um professor de Teatro deve ter na interação com os processos de desenvolvimento em Teatro de seus(suas) alunos(as).

Na aula de teatro é natural que haja realizações incompletas, inacabadas, experimentais. E é importante que sejam vistas como passíveis de serem melhoradas, pois, a aula de teatro tende a privilegiar processos de experimentação, de repetição, de tentativa e erro e de permanente procura de melhoramento. Esta dinâmica tanto requer frequentes interações de natureza avaliativa, ou seja, de “micro balanços sobre o desenvolvimento de tarefas realizadas pelos alunos e de intervenções reguladoras por parte do professor” (Ibidem, p. 115), que constituem permanentes oportunidades de aprendizagem, como obriga a um autocontrole, por parte do docente, da eventual tendência que possa ter para antecipar respostas e soluções ou para se assumir como modelo a seguir (Falcão, 2014, p. 161).

Esse fator da subjetividade que o ensino do teatro traz, acaba dificultando como avaliar, pois “o teatro é, por natureza, uma área multidisciplinar, na qual confluem e se cruzam diversos saberes, competências e aprendizagens, o que poderá tornar mais complexo o ato de avaliar” (Falcão, 2014, p. 157). No entanto, se é uma aula de Teatro, assim como afirma Beatriz Cabral, entendemos que a avaliação também deve ser pelas categorias do Teatro.

Entretanto, ao fazer teatro, a aprendizagem é em teatro – o tema ou o assunto não seria o mesmo se a forma artística fosse outra. Sem o conhecimento das formas e convenções teatrais é improvável que os alunos possam se beneficiar deste processo de aprendizagem. É a forma que viabiliza a expressão e a comunicação de conteúdos. Quanto melhor o aluno conhecer a forma artística, melhor será sua aproximação ao assunto em foco. [...] Assim, se a expectativa é que os alunos aprendam ao fazer teatro, o objeto de avaliação deve ser teatro. Ao formular objetivos expressivos, o professor está abrindo espaço para a performance pessoal e original do aluno, que será a base da avaliação (Cabral, 2002, p. 214).

Através da leitura crítica à BNCC do Novo Ensino Médio Integral, observamos que o documento não diz quase nada a respeito dos processos vivenciados durante qualquer aula, seja ela de Teatro ou não. A BNCC indica como produto as competências e habilidades listadas no documento, mas cabe ao professor dar a devida importância aos processos vivenciados nas aulas. A princípio, poderíamos avaliar que a condução da BNCC para a avaliação de competências favoreceria a área da Arte e do Teatro por serem ambas subjetivas. No entanto, como já exposto, as tais competências da BNCC e do NEM giram em torno do objetivo maior da Língua Portuguesa.

Do ponto de vista do ensino do Teatro, o professor não está na educação básica para formar atores, atrizes ou artistas da área. Mas, da forma como está estruturada a BNCC, os conteúdos específicos do Teatro não são estimulados ao ensino. Nesse sentido, pensando nos procedimentos de Teatro, Tiago Cruvinel traz como exemplo o conteúdo do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal.

Pode-se utilizar o Teatro do Oprimido, tanto como conhecimento da linguagem teatral em si, como também como um recurso para se trabalhar a competência seis por meio dos jogos e das metodologias de Augusto Boal que visam à liberdade, autonomia e consciência crítica presentes na competência citada (Cruvinel, 2021, p. 12).



Poderíamos citar vários outros exemplos de conteúdos desvalorizados da área, como tragédia, comédia, drama, performance, teatro performativo, interpretação, cenografia, caracterização teatral, iluminação, etc.

A título de exemplificar como os conteúdos e as didáticas próprios da área teatral estão sucumbindo no NEM, trazemos o caso de um itinerário formativo no Centro de Excelência Prefeito Joaldo Lima de Carvalho, que acompanhamos durante um estágio curricular obrigatório supervisionado, em Sergipe, em 2022. O itinerário formativo era sobre o tema da saúde mental relacionada às redes sociais. Nota-se que nessa escola, eram oferecidas várias disciplinas como eletivas, as quais eram nomeadas como itinerários formativos. O projeto estava se desenvolvendo com leituras, rodas de conversas e debates, e naquele momento houve o acolhimento do autor na escola, alocado para acompanhar e reger aulas como estagiário neste itinerário nomeado como “Expressarte”. A supervisora do estágio, responsável pelo projeto, formada em Letras - Espanhol, tinha o desejo de produzir uma peça de teatro como resultado e apresentá-la na Feira Estadual de Ciências, Tecnologia e Artes de Sergipe (CIENART). Diante da proposta, o autor reger aulas de jogos teatrais, além de alinhar um roteiro e dirigir a apresentação teatral.

Alguns autores como Rocha, Muniz e Christófaros (2022) viam os itinerários formativos e a educação integral proposta pela BNCC como válvula de escape para a continuidade de existência e, portanto, resistência da Arte nas escolas. A “Aprendizagem Baseada em Projetos pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas que incluam a Arte como área de conhecimento em diálogo com outros campos do saber” (Rocha; Lima; Córdova, 2022, p. 4).

No nosso caso de itinerário formativo vivenciado no estágio curricular obrigatório em questão, observamos que sim, o teatro pôde ser desenvolvido em seus aspectos corporais, emocionais, visuais. No entanto, o itinerário formativo tinha como objetivo central competências específicas da área de Linguagens como relata a supervisora do estágio.

Nós trabalhamos na eletiva com as competências específicas da área de Linguagens. Não foquei em nenhuma das competências gerais, mas acredito que se trabalhado as competências específicas da área, consegui desenvolver algumas das competências gerais. Eu trabalhei as competências específicas 1 e 3 da área de Linguagens, na eletiva. (...) A primeira é compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. E a terceira é utilizar diferentes linguagens, verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. Como na eletiva, utilizamos do teatro para levar o conteúdo para a CIENART e uso pinturas com os alunos, mostro outras linguagens e maneiras de se expressar (Josenilda da Silva Marcedo, 27 fev. 2024, entrevista via *Google Meet*).



Assim, como já nos apontava Beatriz Cabral (2002), há diferenças entre aprender teatro e aprender através do teatro. Quando se usa o teatro para se aprender outro assunto, não se avalia o teatro em si, mas o conteúdo auxiliado. Só que, em um processo assim, não quer dizer que o(a) aluno(a) não aprendeu teatro. O mesmo aprendeu, mas o teatro não será o foco da avaliação. No nosso caso, as avaliações foram direcionadas às competências de compreender a linguagem enquanto comunicação - especificamente o tema de saúde mental e as redes sociais, ou seja, do conteúdo e não da forma teatral.

6 Considerações Finais

Enfim, diante do Novo Ensino Médio Integral que visa o desenvolvimento de competências e habilidades entre os(as) alunos(as), diante da subjetividade que é avaliar competências e diante dos conhecimentos específicos propiciados pela Teatro e a avaliação subjetiva que ele implica, problematizamos o que estamos provocados a ensinar e avaliar em Teatro neste contexto do NEM. Apesar de o NEM a partir de 2025 passar por uma reforma devido às avaliações negativas que vem sofrendo, sobretudo, sobre ajustes na carga horária da Formação Geral Básica e a oferta dos itinerários formativos, a lógica tecnicista e empreendedora da BNCC do Ensino Médio mostra-se incompatível como o ensino-aprendizagem da Arte e do Teatro.

Vimos que há muitas incongruências entre a obrigatoriedade, em lei, do ensino de Artes Visuais, Teatro, Dança e Música e a BNCC do Ensino Médio, que transformou a Arte como acessória à Língua Portuguesa e abriu mais brechas para professores não formados nas áreas artísticas ministrarem “aulas de Arte”.

Um ponto nevrálgico da BNCC é o conceito de competências. Vimos que avaliar competências é uma função fortemente subjetiva e que os conteúdos de todas as disciplinas deixaram de ser parâmetros fundamentais para a avaliação dos(as) alunos(as) no Novo Ensino Médio Integral. Para a Arte e, sobretudo, para o Teatro, as competências a serem avaliadas são do campo das Linguagens e suas Tecnologias. Dá para inserir o teatro em complementação ou de forma multidisciplinar ao objetivo de desenvolvimento dessas competências? Sim. Mas, estamos cada vez mais perdendo o foco de ensino em Teatro - perdendo o foco da forma teatral e dos processos intuitivos, urgentes, técnicos, interrelacionais, amigos do acaso, emocionais e, muitas vezes, viscerais da expressão teatral.

Nós acreditamos que o maior aprendizado que o ensino do Teatro poderia causar na Educação Básica é a experiência de criação de mundo, um mundo bem diferente do nosso cotidiano super pragmático, capitalista e eficiente. Desse modo, diante de um mundo escolar cada vez mais inóspito à arte, finalizamos com pêsames ao nosso próprio falecimento enquanto professores(as) de Teatro nas escolas brasileiras. Se quisermos acreditar em nossa ressurreição, torna-se urgente a nossa mobilização política para a defesa do Teatro nas escolas diante da BNCC.



Referências

- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República/ Secretaria Geral/ Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 14 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 14 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Pé-de-Meia a poupança do ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. O que muda no ensino médio a partir de 2025. Brasília: Ministério da Educação, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>. Acesso em: 11 nov. 2024.
- CABRAL, Beatriz Angela. Avaliação em Teatro: Implicações, problemas e possibilidades. *Sala Preta*, 2, p. 213-220. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v2i0p213-220>. Acesso em: 16 abr. 2024.
- CARVALHO, Francione Oliveira. Imagens e palavras para pensar a escola: apontamentos sobre a reforma do Ensino Médio. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 973-985, jul./set., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10621>. Acesso em: 16 out. 2024.
- CRUVINEL, Tiago. Qual o futuro da disciplina Arte a partir da BNCC do Ensino Médio?. *Urdimento*, Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 40, p. 1–23, 2021. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18970>. Acesso em: 16 abr. 2024.
- FALCÃO, Miguel. Teatro no currículo: avaliar o quê e para quê? *CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais/Escola Superior de Educação de Lisboa*, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/3561>. Acesso em: 16 abr. 2024.
- FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e avaliação. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). *Indagações sobre currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- GUILARDUCI, Cláudio. Entre direitos iguais, é a força que decide: a arte (Teatro) na BNCC. In: X REUNIÃO CIENTÍFICA ABRACE, v. 20, n.1. 2019, Campinas. Anais Abrace. Campinas: UNICAMP Universidade Estadual de Campinas, 2019, p. 1–14. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/publionline/abrace/hosting.iar.unicamp.br/publionline/index.php/abrace/article/view/4463.html>. Acesso em: 11 nov. 2024.
- MACEDO, Zélia *et al* (org.). *Livro de resumos: XII Feira Científica de Sergipe*. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 21 out. 2022. Disponível em: <https://www.cienart-se.com.br/arquivos/981180e877b7329cb76841129c542a20.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- MORAES, Filipe Brancalião Alves de. *Abrir um buraco no presente: a aula de teatro como experiência política*. 2023. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.27.2023.tde-27062023-103424>. Acesso em: 18 abr. 2024.



Rede Escola Pública e Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD). Primeira geração de concluintes avalia o “Novo Ensino Médio”. Nota Técnica. São Paulo: Rede Escola Pública e Universidade e Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD), 20 mar. 2024. Disponível em: https://www.gepud.com.br/pdf/NT_Primeira_Geracao_NEM_2024.pdf. Acesso em: 31 out. 2024.

ROCHA, Maurilio; LIMA MUNIZ, Mariana; CORDOVA CHRISTÓFARO, Gabriela. Resistir e existir: o ensino-aprendizagem de arte nos projetos integradores do novo ensino médio. *Cena*, v. 22, n. 38, p. 01–09, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/125175>. Acesso em: 16 abr. 2024.

SANTOS, Mateus Silva dos; CAREGNATO, Caroline. Uma permanência na escola sob ameaça: reflexões a respeito da desvalorização do ensino de Arte. *DAPesquisa*, Florianópolis, v. 14, n. 22, p. 078–099, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/1808312914222019078>. Acesso em: 18 abr. 2024.

SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O Consenso por Filantropia. Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553–603, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>. Acesso em: 22 abr. 2024.



Biografia acadêmica

Márcia Cristina Baltazar - Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Professora titular do curso de Teatro da Universidade Federal de Sergipe, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Teatro, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

E-mail: marciabaltazar@academico.ufs.br

Jhonatan Santana Batista - Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Graduado em licenciatura em Teatro pela Universidade Federal de Sergipe, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Teatro, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

E-mail: jhonatan.academico@hotmail.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

Márcia Cristina Baltazar e Jhonatan Santana Batista

Contribuição de autoria (CRediT)

Conceptualização, investigação, metodologia, supervisão e escrita do rascunho original: Márcia Cristina Baltazar. Conceptualização, investigação e escrita do rascunho original: Jhonatan Santana Batista

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 Simples-Cega

Editores responsáveis

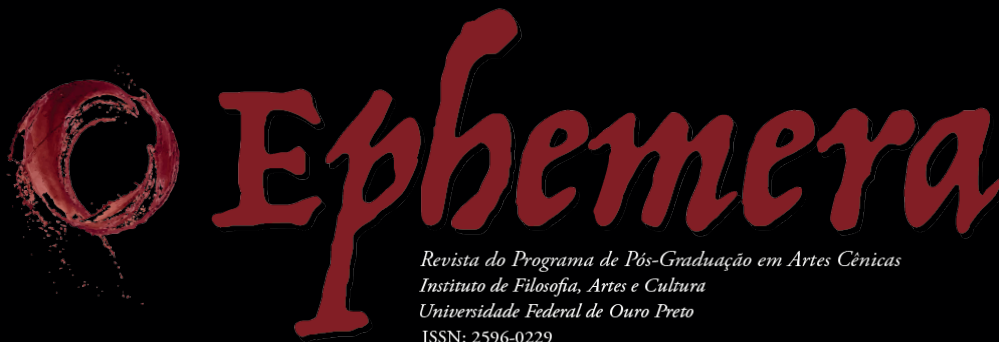
Marcelo Rocco

André Magela

Histórico de avaliação

Data de submissão: 29 de abril de 2024

Data de aprovação: 08 de outubro de 2024



Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Instituto de Filosofia, Artes e Cultura
Universidade Federal de Ouro Preto
ISSN: 2596-0229


COURAÇA:
Uma performance decolonial maranhense

COURAÇA:
A maranhense decolonial performance

Raylson Conceição

 <https://orcid.org/0000-0002-5188-1261>

Michelle Cabral

 <https://orcid.org/0000-0002-1581-810X>

Couraça:

Uma performance decolonial maranhense

Resumo: Este artigo analisa a performance *Couraça* de Leônidas Portela, fundamentando-se nas teorias de Patrice Pavis, Lílâ Bisiaux, Boaventura de Sousa Santos e outros. Embora a performance utilize o espaço público (Milton Santos) como palco, nosso foco investigativo estará no corpo como material concreto da performatividade, assim como nos aspectos simbólicos do boi como tradição popular. Utilizando a metodologia semiótica, analisaremos os elementos corporais do ator, os diferentes tipos de espaços físicos e o boi como símbolo estético e de resistência no Maranhão. Afirmamos que a performance é uma prática decolonial, tendo o Bumba meu boi como figura central para sua criação estética.

Palavras-chave: performance; decolonial; análise semiótica; boi; resistência.

Couraça:

A maranhense decolonial performance

Abstract: This article analyzes the performance *Couraça* de Leônidas Portela, based on the theories of Patrice Pavis, Lílâ Bisiaux, Boaventura de Sousa Santos, and others. Although the performance utilizes public space (Milton Santos) as its stage, our investigative focus will be on the body as the concrete material of performativity, as well as on the symbolic aspects of the ox as a popular tradition. Using semiotic methodology, we will analyze the bodily elements of the actor, the different types of physical spaces, and the ox as an aesthetic symbol of resistance in Maranhão. We assert that the performance is a decolonial practice, with Bumba meu boi as the central figure for its aesthetic creation.

Keywords: performance; decolonial; semiotic analysis; ox; resistance.



1 Introdução

Este artigo se propõe a realizar uma análise semiótica da performance *Couraça* (2021), do artista maranhense Leônidas Portela, utilizando vídeos e fotos como recursos auxiliares. A análise será fundamentada nos estudos de Lúcia Santaella (1995) e Patrice Pavis (2010). A metodologia semiótica adotada permitirá uma compreensão aprofundada dos signos e significados presentes na performance, oferecendo uma interpretação detalhada da obra por meio dos elementos audiovisuais e fotográficos que a compõem. Para enriquecer a perspectiva decolonial, serão incorporadas as contribuições teóricas de Boaventura Sousa Santos (2007), Sergio Antonio Mosquera (2019) e Lila Bisiaux (2018).

A performance de Leônidas Portela se revela como uma expressão artística profundamente enraizada na experiência humana, especialmente no contexto da pandemia, período em que a mesma foi concebida. Ela explora a transformação do corpo após períodos de isolamento e distanciamento, criando uma conexão visceral entre a experiência pessoal do artista e suas raízes ancestrais. Essa conexão é simbolizada pela presença do Bumba meu boi na performance, evocando elementos de morte, renovação e transformação.

Durante a pandemia, todos fomos submetidos a um isolamento e distanciamento que afetaram profundamente nossas experiências e perspectivas. *Couraça* captura essa transformação e nos convida a refletir sobre a busca pela cura, não apenas física, mas também espiritual e cultural. O couro bordado usado na performance (imagem 1), que é a própria pele do *performer*, se torna um símbolo tangível dessa transformação e renovação, evocando a ideia de troca de pele e renascimento.

Imagem 1 – Performance *Couraça* de Leônidas Portela, São Luís, Maranhão, 2021



Foto: Tatiana Nahuz, 2021



Ao percorrer as cidades¹, o artista (imagem 2) não apenas celebra uma tradição, mas também abre espaço para uma reflexão mais ampla sobre a interconexão entre humanos e outras formas de vida, em especial, o boi do Bumba meu boi do Maranhão. Essa abordagem enriquece não apenas a experiência artística, mas também amplia nossa compreensão da complexidade e diversidade que compõem a existência em nosso mundo. Ao nos questionarmos sobre como podemos incluir nas expressões artísticas a vida não humana para além de uma mera performance instrumental, estamos, na verdade, promovendo uma profunda transformação na maneira como entendemos e nos relacionamos com o mundo natural que nos cerca. Essa implicação epistemológica e poética nos desafia a ir além das fronteiras da nossa própria espécie, reconhecendo a importância e a riqueza das múltiplas espécies que coexistem conosco. Ao fazê-lo, não apenas ampliamos nosso repertório criativo, mas também nos tornamos agentes de um diálogo mais inclusivo e enriquecedor com o mundo não humano.

Imagem 2 – Personagem central do Bumba meu boi do Maranhão, Boi Fruto da Roça, São Luís, Maranhão, 2023



Foto: Autor, 2023

O boi do Bumba meu boi do Maranhão emerge como um poderoso símbolo na performance, revelando-se de diversas maneiras. Ele não é apenas uma representação física, mas uma entidade que carrega consigo uma profunda carga simbólica e cultural. Mais do que um mero personagem, o boi se torna um ícone de resistência frente a uma poética hegemônica europeia, que por muito tempo desvalorizou os conhecimentos periféricos (Santos, 2007; Bisiaux, 2018). Sua presença desafia e subverte essas narrativas, oferecendo uma perspectiva autenticamente local e ancestral. O boi, ao ser

¹ Essa performance circulou por diversas cidades brasileiras por meio do projeto de circulação nacional Palco Giratório 2022 promovido pelo SESC nacional.

incorporado na performance, não apenas celebra uma tradição, mas também atua como um veículo de afirmação cultural e uma voz que clama pela valorização e preservação das raízes profundas que constituem a rica tapeçaria da cultura maranhense.

Leônidas Portela é um artista maranhense de múltiplas expressões. Possui mestrado em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Maranhão em 2022 e uma graduação em Teatro pela mesma instituição em 2009. Atualmente, está em processo de pós-graduação em MBA em Liderança e Coaching Positivo pela Faculdade Internacional de São Luís Wyden - ISL Wyden, bem como em Dança Educacional pelo Centro Sul-Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação – CENSUPEG. Sua trajetória é marcada por uma vasta experiência na área de produção em Artes Cênicas, com foco em Performance e Dança - Teatro, abordando temas fundamentais como corpo, dança, performance e cultura popular. Destaca-se, ainda, que Leônidas foi contemplado para a circulação do Espetáculo *Divino* por meio do projeto SESC Palco Giratório em 2015.

A performance se apresenta como uma narrativa autoetnográfica, uma busca pela representação viva da rica cultura do Bumba meu boi. Nesse contexto, Leônidas Portela assume o papel de guardião dessa herança cultural, trazendo à luz novos elementos que a enriquecem e a preservam para as gerações futuras.

As minhas performances solas *são todas* autoetnográficas. Elas estão a representar a cultura do Maranhão. São para levar um pouco do que somos enquanto cultura, para que as pessoas venham a conhecer o Maranhão. É uma forma também de mostrar novas interfaces; novas possibilidades de criar a partir da cultura popular; para não ficar só naquele modo, mas mostrar que tem possibilidades também. Às vezes é difícil levar um grupo de Bumba boi inteiro para um festival, mas pode levar um trabalho desse que é menor (Portela, entrevista 2023).

A reverência à tradição do Bumba meu boi do Maranhão se manifesta de forma notável na meticulosa utilização do couro negro do boi, representado na performance por meio da pintura corporal. Essa transposição para os espaços urbanos estabelece um elo palpável entre passado e presente. Ao se pintar de preto, Leônidas Portela presta homenagem à cor do touro, um símbolo central no universo do Bumba Boi. A escolha da cor preta é uma reverência ao animal e à pele do touro, bem como à tradição que envolve a sua representação nos bordados sobre o veludo preto. É, de fato, uma evocação poética e simbólica que permeia toda a performance.

A cor preta é por causa do touro. O animal preto. A pele do touro é preta. O Touro Encantado da Ilha dos Lençóis é preto e o nosso Bumba meu boi também é preto. Essa é a cor dele. Então eu tenho que me pintar da cor que é o objeto animado, o boi. A cor que representa ele. Os bois são bordados em cima do veludo preto. A ideia, quando me pinto de preto, é criar essa camada; essa pele; esse veludo negro. Me remeto a isso (Portela, entrevista, 2023).

A escolha cuidadosa do couro (imagem 3) como suporte para a expressão artística sublinha a profunda interligação entre o material e a tradição cultural que ele simboliza. *Couraça* é, inegavelmente,



uma obra que incita à reflexão acerca de temas como identidade, tradição e inovação, ao mesmo tempo em que celebra a inestimável riqueza do patrimônio cultural maranhense. A performance se apresenta como uma presença imponente pelas ruas da cidade. Entendendo o espaço da cidade como um elemento vivo que integra ambiente, tempo e lugar (Santos, 2006), destacamos que é neste espaço/lugar, no âmbito da cidade, que o Bumba meu boi vai se estabelecer enquanto tradição viva da cultura popular.

Imagem 3 – Performance Couça de Leônidas Portela, São Luís, Maranhão, 2021²



Foto: Tatiana Nahuz, 2021

Essa performance já integrou a programação do evento Dança em Trânsito³, em Belo Horizonte, tendo sido realizado no Memorial Vale e na Praça da Liberdade. Além disso, a performance obteve destaque na cidade do Rio de Janeiro, sendo apresentada na área externa do Teatro Prudential, localizado no bairro da Glória. Em 2020, durante o período de pandemia, Portela realizou transmissões online que posteriormente foram indicadas ao Prêmio da Associação Paulista dos Críticos de Arte⁴ (APCA), na categoria “Difusão”. No ano seguinte, a performance foi levada a 25 cidades, contribuindo assim para a difusão e valorização da cultura popular maranhense.

2 Na foto, o ator Leonidas Portela está tendo sua pele “bordada”. Esse processo é semelhante ao que ocorre durante a preparação para a festa de São João, quando os líderes dos grupos de boi decoram a estrutura de madeira do boi com temas sociais contemporâneos. Contudo, é importante destacar que nem todos os grupos adotam essa prática.

3 O Dança em Trânsito é um dos maiores e mais abrangentes festivais de dança contemporânea do Brasil. Fundado em 2002, o evento reúne apresentações artísticas, programas de formação e capacitação, além de promover reflexões e intercâmbio entre grupos de dança de várias cidades do Brasil e do mundo.

4 O Prêmio APCA é uma premiação brasileira que surgiu em 1956 por iniciativa da Associação Paulista de Críticos Teatrais, atualmente conhecida como Associação Paulista de Críticos de Arte. Ele abrange doze categorias culturais, englobando áreas como Arquitetura, Artes Visuais, Cinema, Dança, Literatura, Moda, Música Erudita, Música Popular, Rádio, Teatro, Teatro Infantil e Televisão.



2 Análises

Ao analisar essa performance na perspectiva da pesquisadora francesa Lîlâ Bisiaux (2018) que enfatiza a necessidade do “descolonizar as cenas teatrais” como um processo que envolve deslocamentos tanto estéticos quanto epistêmicos, podemos perceber que *Couraça* atua como um agente de ruptura com a lógica abissal do pensamento moderno ocidental, conforme delineado por Boaventura Santos (2007).

Esse pensamento, caracterizado por distinções visíveis e invisíveis, impõe uma divisão radical na realidade social, criando uma dicotomia entre o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. O lado invisível é subjugado, tornando-se praticamente inexistente e sendo produzido como tal. A performance de Portela, ao contrário, busca resgatar a relevância do “outro lado da linha”, desafiando a exclusão e promovendo uma visão mais integradora da cultura maranhense (Santos, 2007).

A reação negativa de algumas pessoas em São Luís às performances de Portela, manifestada através de preconceitos religiosos nas redes sociais, destaca um problema importante e persistente: a existência do pensamento colonial nos dias atuais. Essas reações preconceituosas evidenciam como o conhecimento e as práticas culturais dos povos minoritários muitas vezes são discriminados, deslegitimados e marginalizados. O pensamento colonial, que remonta aos tempos em que os colonizadores impuseram suas crenças, valores e normas sobre as culturas indígenas e afrodescendentes, ainda deixa suas marcas na sociedade contemporânea. A discriminação religiosa é apenas um dos muitos aspectos em que essa mentalidade colonial persiste. Ela se manifesta através de estereótipos, preconceitos e exclusão social, minando os esforços para valorizar e preservar a diversidade cultural.

Essa performance emerge como uma expressão artística que transcende as barreiras impostas pelos “epistemicídios” (Mosquera, 2019) e tantas outras “violências epistêmicas” (Spelman, 1982). Estes epistemicídios, particularmente dirigidos contra as epistemologias africanas, foram viabilizados por meio da associação da ideia de “raça” (raça) ao conhecimento, resultando na invalidação dos saberes e na exclusão das pessoas negras do acesso ao conhecimento produzido pelo pensamento moderno/científico/racional.

Aquellos epistemicidios a los cuales nos estábamos refiriendo, son especialmente los perpetrados contra las epistemologías africanas, los cuales no hubieran sido posibles sin recurrir a otros marcos “lógicos” como la idea de “raza” que fue asociada al conocimiento. Con ello no solo se invalidaron *los conocimientos Otros*, sino que se excluyeron a las personas negras del acceso al “conocimiento”, por lo menos al producido por el pensamiento moderno/ científico/ racional. Formas de exclusión como el examen de limpieza de sangre determinaron el monopolio de esos saberes en las personas “blancas”; además, dichos conocimientos se expresaron en las lenguas coloniales como el latín y el griego por excelencia, así como en alemán, francés e inglés y en italiano e inclusive el español y portugués, las cuales no alcanzaron la categoría de lenguas en las que produce y expresa el



conocimiento; pero todas ellas son lenguas silenciadoras de los pensamientos y conocimientos Otros (Mosquera, 2019, p. 10, grifo do autor).

As formas de exclusão, como o exame de “limpieza de sangre” (limpeza de sangue), consolidaram o monopólio desses saberes nas mãos das pessoas “blancas” (brancas), e foram expressos em línguas coloniais, como o latim e o grego, e em outras como o alemão, francês, inglês, italiano, espanhol e português, as quais não alcançaram o *status* de línguas legitimadoras de outros saberes. Além disso, essa estratégia servia para o ingresso de algumas pessoas no meio acadêmico colombiano da época, como também menciona outro pensador colombiano, o filósofo Santiago Castro-Gómez.

O conceito de “limpieza de sangre” (limpeza de sangue), mencionado por Santiago Castro-Gómez em “El tonto y los canallas: notas para un republicanismo transmoderno” (2022), está intimamente relacionado com a discussão sobre os epistemicídios e a colonialidade do poder. Os Estatutos de limpeza de sangue instaurados em 1449 no Conselho de Toledo representam uma das estratégias utilizadas para consolidar a colonialidade do poder.

Me concentraré ahora en el tipo de prácticas y estrategias a partir de las cuales fue emergiendo aquello que denominamos la colonialidad del poder. Pero para ello tendremos primero que hacer referencia a los Estatutos de limpieza de sangre instaurados en el Consejo de Toledo en 1449, a través de los cuales se buscaba trazar una frontera entre los “cristianos viejos” y los judíos o árabes conversos. Tales estatutos prohibían el acceso de los conversos a colegios mayores, órdenes militares y monasterios en la Península. Para acceder a todas estas instituciones, los candidatos tenían que someterse a un procedimiento llamado “prueba de sangre”, en el que era menester certificar el árbol genealógico de la familia y someterse a un intenso interrogatorio con el fin de eliminar toda sospecha de llevar en las venas “sangre judía” o “sangre mora” (Castro-Gómez, 2022, p. 53).

Esses estatutos foram uma forma de estabelecer uma fronteira entre os “cristianos viejos” (cristãos velhos) e os conversos de origem judaica ou árabe. Eles proibiam o acesso dos conversos a instituições importantes como *colegios mayores*, ordens militares e mosteiros na Península Ibérica. Para serem admitidos nessas instituições, os candidatos tinham que se submeter a um processo chamado “prueba de sangre” (prova de sangue), no qual era necessário certificar a árvore genealógica da família e responder a um intenso interrogatório para eliminar qualquer suspeita de ter “sangre judía” (sangue judia) ou “sangre mora” (sangue mora) nas veias.

Essa prática de “limpieza de sangre” (limpeza de sangue) é um exemplo concreto de como a colonialidade do poder operava, estabelecendo exclusões com base em critérios raciais. Ela evidencia como a associação da ideia de “raza” (raça) ao conhecimento, mencionada por Mosquera, era uma estratégia utilizada para consolidar o monopólio dos saberes nas mãos das pessoas consideradas brancas e para excluir as pessoas negras e de outras origens étnicas do acesso ao conhecimento produzido pelo pensamento moderno. Portanto, a recepção dessa performance e a discussão sobre a “limpieza de sangre” (limpeza de sangue) de Castro-Gómez enriquecem a compreensão da forma como a colonialidade do poder se manifesta na prática, reforçando a importância de *Couraça* como uma expressão artística que desafia essas formas de exclusão.



Percebemos um esforço consciente de Portela em resgatar uma tradição cultural profundamente enraizada na história do Maranhão, especialmente a do Bumba meu boi. Sua abordagem não se limita a uma mera transposição artificial de elementos culturais, mas busca uma verdadeira ressignificação, livrando-se das armadilhas da exotização e proporcionando ao público uma experiência sensível, que ultrapassa os limites do regionalismo e acaba se tornando universal, assumindo assim a “transmodernidad” (transmodernidade) proposta por Santiago Castro-Gómez (2022) ao afirmar que para a perspectiva decolonial atingir o êxito na sua prática, torna-se

necesario *atravesar la modernidad* desde aquellos lugares de enunciación que fueron dejados “sin parte” por la expansión moderno-colonial europea. Desde este punto de vista, la transmodernidad sería la “negociación de la negociación”, es decir, la asimilación creativa y emancipadora de la modernidad realizada desde sus historias coloniales. Se trata de un proyecto político que busca *deseuropeizar* el legado de la modernidad a través de los propios criterios normativos de la modernidad, y no de uno que busca *escapar* de la modernidad para replegarse en las “epistemologías” propias de aquellos pueblos que no fueron coaptados enteramente por ella (Castro-Gómez, 2022, p. 11, grifo do autor).

Ao trazer a tradição do Bumba meu boi para os espaços urbanos e ao utilizar o couro como elemento central da performance, Portela está engajado em uma forma de negociação emancipadora com a modernidade. Ele não está simplesmente replicando ou imitando a tradição, mas sim reinterpretando-a em um contexto contemporâneo com a finalidade de preservar a própria cultura, como ele mesmo menciona abaixo.

O que me levou a construir esta performance foi o olhar sobre o que nós estamos vivendo enquanto fazedores de cultura. Por exemplo, as Caixeiros do Divino, hoje em dia é difícil ter crianças; ter jovens que se interessam. Os cantadores do Bumba meu boi, hoje em dia é difícil ter jovens, crianças que estão se interessando em cantar o boi. Então, esta cultura, ela corre o risco de ficar mesmo extinta e ir se acabando aos poucos. Então o meu olhar é de querer representar de outras maneiras. Fazer a cultura ser vista também de outras formas (Portela, entrevista, 2023).

Portela utiliza elementos modernos na performance, como a ausência do texto escrito, para citar apenas um, como uma maneira de afirmar a cultura maranhense diante de um contexto em que esses conhecimentos estão sendo esquecidos. Ele está, de fato, negociando com os elementos da modernidade, como a performance artística urbana e a inovação material, para ressignificar uma tradição cultural profundamente enraizada. A busca por “deseuropeizar” o legado da modernidade também se reflete na escolha de Leônidas Portela de apresentar a performance em espaços culturais significativos, como o Memorial Vale em Belo Horizonte e a área externa do Teatro Prudential no Rio de Janeiro. Ao ocupar esses espaços, ele está desafiando a ideia de que apenas formas de arte consideradas “ocidentais” (ocidentais) ou “modernas” (modernas) merecem visibilidade (Castro-Gómez, 2022).

A análise semiológica dessa performance, à luz da reflexão de Patrice Pavis (2010), nos leva a compreender que a performance transcende o mero espetáculo. Dessa forma, a *Couraça* se configura



como uma performance cultural que transcende a artificialidade de um ritual transplantado para um novo contexto. O dispositivo espacial, musical e discursivo rompe com questões de autenticidade, identidade cultural, universalidade ou essencialismo cultural. Portela opera, com delicadeza, uma reinterpretação do teatro intercultural, afastando-se da mera reconstituição cultural do outro e promovendo uma interação que transcende fronteiras culturais, em linha com as abordagens de Peter Brook (1925-2022), Ariane Mnouchkine e Eugenio Barba.

Em “A encenação contemporânea: origens, tendências, perspectivas” (2010), Patrice Pavis sublinha a relevância da interação entre o espaço cênico, o ator e o público no teatro. No entanto, no caso da performance de Leônidas Portela, é crucial notar que seu espaço de encenação não se conforma aos padrões tradicionais, como o palco italiano ou outros formatos convencionais. Em vez disso, Portela se apropria de espaços públicos, dando um novo significado à relação entre o corpo do ator e o ambiente em que ele se apresenta.

Nessas observações, apoiar-nos-emos no trabalho de um dos mais talentosos jovens cenógrafos franceses, Daniel Jeanrieteau: “O espaço do teatro deveria ser uma emanção do corpo e do mental do ator. Não deveria existir antes dele”. O que observamos numa cenografia não teria sentido, assim, senão pela relação estabelecida com o ator e com a maneira pela qual ele é tratado cenicamente, para dado público. Esta hipótese desemboca, de resto, naquela da etnocenologia de Jean-Marie Pradier, que vê no palco a “maquete antropológica do corpo”. Semelhante ideia nos ajudará a encarar a cenografia na sua conexão com o ator e com a encenação, pois, conforme o disse Jouvet, a arquitetura, a dramaturgia e a encenação “mantêm-se unidas” (Prefácio ao *Traité*, de Sabbattini). A essa trilogia conviria acrescentar o corpo e o olhar do espectador (Pavis, 2010, p. 86, grifo do autor).

Ao escolher espaços públicos, Portela amplia a experiência de sua performance, transformando o cenário urbano em uma extensão do seu próprio corpo. Isso não só desafia as convenções teatrais estabelecidas, mas também enriquece a narrativa ao integrar elementos da vida cotidiana no Maranhão. A abordagem de Portela ressoa com a ideia de Daniel Jeanrieteau de que o espaço teatral deve emanar do corpo e da mente do ator, mas vai além ao incorporar o espaço público como parte integrante desta equação (Pavis, 2010). Essa perspectiva reforça a noção de que a performance de Portela não se limita à representação em um espaço definido, mas se expande com o ambiente ao seu redor. A utilização de espaços públicos, nesse contexto, não apenas desafia as concepções tradicionais de cenografia, mas também permite uma conexão mais profunda entre o ator, a performance e o público. Portela transcende as fronteiras entre o palco e o mundo exterior, convidando a audiência a se envolver de maneira mais imersiva com a cultura do Bumba meu boi do Maranhão.

De acordo com o historiador francês Michel Certeau (1925-1986), um lugar é caracterizado pela ordem das relações de coexistência entre elementos que “o espaço é efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente” (Certeau, 1998, p. 201-202). Por outro lado, o espaço não é um dado estático, mas sim



o resultado das operações que o moldam e orientam. Ele é influenciado pelas ações que o circundam, determinando sua utilidade em diferentes contextos. No caso da performance de Portela, ao optar por espaços públicos em vez de um palco convencional, ele está, de fato, desafiando a noção tradicional de lugar teatral. Os espaços urbanos escolhidos não são meros cenários, mas tornam-se ativos na performance. Eles são temporalizados pelo próprio ato da apresentação, deixando de ser espaços neutros para se tornarem parte integrante da narrativa. A escolha de Portela, portanto, alinha-se com a perspectiva de Certeau (1998), pois os espaços públicos não são apenas locais estáticos, mas são moldados pela presença do ator e pela experiência teatral como um todo. Esses espaços urbanos se tornam unidades polivalentes, ou seja, adquirem múltiplos significados durante a performance.

O geógrafo brasileiro Milton Santos (1926-2001) ressalta a dualidade do lugar como um contexto de referência prática e um cenário vital para a expressão humana. Essa perspectiva pode ser relacionada à abordagem de Leônidas Portela ao escolher espaços públicos como cenários para suas performances, pois, o “lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa” (Santos, 2006, p. 213). Ao optar por espaços públicos, Portela não apenas utiliza um lugar como um quadro de referência pragmática, mas também transforma esse lugar em um teatro ativo para a expressão de emoções. Os espaços urbanos tornam-se um campo de interação dinâmica entre o ator, a plateia e o ambiente físico. Essa escolha não só desafia a concepção convencional dos tipos de palcos teatrais, mas também amplifica a experiência teatral ao integrar elementos da vida cotidiana e das emoções humanas no contexto da performance. Na imagem abaixo (imagem 4) podemos ter uma noção da dimensão espacial desta performance que varia constantemente de acordo com os seus deslocamentos performáticos e cidades apresentadas.

Imagem 4 – Performance Couraça de Leônidas Portela, Paraty, Rio de Janeiro, 2023



Foto: Samuel Macedo, 2023



A reflexão de Patrice Pavis (2010) sobre a evolução do entendimento da relação entre rituais e representações teatrais ressoa de forma surpreendente na abordagem inovadora de Leônidas Portela em sua performance. Até o começo do século XX, a origem ritual do teatro era considerada indiscutível, remontando a práticas ancestrais como o “canto do bode” que ecoava na tragédia grega. No entanto, como observa Pavis, essas teorias estão sendo agora revistas.

Até o começo do século XX, considerou-se como indiscutível a origem ritual do teatro: é só se pensar no “canto do bode” e seu “prolongamento” na tragédia grega. Essas teorias estão no momento, sendo rediscutidas. [...] Caso se examinem as inúmeras práticas espetaculares – e em especial aquelas que antigamente chamavam-se tradições teatrais –, podem-se distinguir nelas elementos rituais próprios a cada contexto cultural. Na falta de conhecimentos antropológico e linguísticos suficientes, os pesquisadores têm a tendência de reconduzir tudo a essas cerimônias e formas rituais. Os *performance studies* anglo-americanos tomaram a si a tarefa de Sísifo de recensar e descrever essas *cultural performances*. [...] Quase até a atualidade, nos anos de 1960, a representação procurou integrar, nos motivos representados bem como no tipo de atuação, cerimônias, jogos, mitos, ritos emprestados dessas culturas tradicionais. O público foi convidado a “participar”, até mesmo a substituir os atores (Pavis, 2010, p. 135, grifo nosso).

Analisando a performance de Portela, percebemos que ela não se limita a uma mera reconstituição de elementos culturais. Embora o Bumba meu boi do Maranhão sirva como base, Portela ressignifica essa prática ao trazê-la para os espaços urbanos e ao utilizar o couro como elemento central da performance. Essa abordagem vai além da ideia de simplesmente integrar cerimônias, jogos, mitos e ritos de culturas tradicionais nas representações teatrais, como era comum nas décadas de 1960. Portela não se contenta em reproduzir esses elementos de maneira superficial, mas os reinventa em um contexto contemporâneo, conferindo-lhes novos significados, movimentos, figurinos, e possibilitando uma interação mais profunda com o público.

Ao percebermos a valorização das “*performance studies* anglo-americanos” na catalogação dessas práticas culturais, nas análises de Pavis (2010), é possível encontrar eco na busca de Portela em resgatar a tradição cultural do Bumba meu boi do Maranhão. Sua performance convida o público não apenas a observar passivamente, mas a participar ativamente desse encontro entre tradição e contemporaneidade. Nesta perspectiva, a performance de Portela reinventa o Bumba meu boi e coloca em diálogo com o mundo contemporâneo, desafiando preconceitos e expandindo horizontes culturais. Ela demonstra que o signo, nesse caso em questão, a performance, não é apenas determinado pelo objeto, a cultura maranhense, mas também o recria, demonstrando assim a dinâmica e a interação entre signo e objeto, numa relação que transcende os limites da representação convencional (Santaella, 1995).

O sociólogo português Boaventura Sousa Santos menciona a existência de um “outro lado da linha” que representa uma série de experiências que são sistematicamente negligenciadas dentro do contexto da modernidade ocidental ao afirmar que o “outro lado da linha compreende uma



vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, assim como seus autores, e sem uma localização territorial fixa” (Santos, 2007, p. 73). Ele inclui tanto as experiências negligenciadas quanto seus autores, que foram e ainda são excluídos do conhecimento e dos espaços de poder, como o espaço acadêmico além de outros.

A performance de Portela exemplifica essa ideia de Boaventura Santos ao transcender a exclusividade do território maranhense e dar visibilidade ao Bumba meu boi que muitas vezes foi marginalizado no seu próprio território, pois, “houve tempo em que era considerada brincadeira de pretos, gente da ralé” (Pinho, 2012, p. 23). O Bumba meu boi só passou a ser aceito pela elite maranhense somente depois que realizou uma apresentação no Palácio dos Leões, casa do governador.

Naquela época, o governador Sarney estava realizando muitas obras no Estado, como a construção do porto do Itaqui. Veio uma comitiva pra visitar o Palácio, Odylo Costa Filho, uma série de pessoas da literatura e gente importante do país, jornalistas... Então, para comemorar e divulgar o fato na imprensa o governador me chamou pra organizar um cardápio com comidas típicas, pra selecionar uma cozinheira que fizesse um cuxá bem-feito... Aí me lembrei e disse: „olha, governador, está aí uma oportunidade de acabar com a perseguição ao Boi. O senhor chama pra brincar aqui no palácio, que todo mundo vai achar maravilhoso! E assim foi feito. Ao invés de oferecer um banquete daqueles, como era costume, chamamos não só o boi, mas o Tambor de Mina, do Jorge Babalaô, que abriu a festa, depois se apresentou o tambor de crioula, e vários bois, como o Boi de João Câncio, Boi de seu Lauro e Boi de Newton. Os donos dos bois nesse tempo já eram compadres do governador (...) Foi um choque pra sociedade! Aquilo foi um escândalo na cidade, as pessoas comentavam muito, e a imprensa ficou se perguntando, Boi e tambor no palácio, como é que pode? (Lima *apud* Cardoso, 2008, p. 64).

Ao escolher apresentar sua performance em espaços que vão agora além do território maranhense, Portela está democratizando o acesso à expressão artística e cultural do Maranhão. Isso significa que a performance não se limita a um público específico, mas se abre para uma audiência diversificada. Ao ocupar esses diversos espaços físicos, Portela está desafiando a concepção convencional de palco, transformando o ambiente urbano em uma extensão do próprio corpo e da expressão artística. Portela está, de fato, criando uma “ecologia de saberes” que vai além dos limites do regionalismo, promovendo uma compreensão mais integradora da cultura maranhense.

A emergência do ordenamento da apropriação/violência só poderá ser enfrentada se situarmos nossa perspectiva epistemológica na experiência social do outro lado da linha, isto é, do Sul global, concebido como a metáfora do sofrimento humano sistêmico e injusto provocado pelo capitalismo global e pelo colonialismo. O pensamento pós-abissal pode ser sintetizado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. [...] A ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (Santos, 2007, p. 85).

Ele situa sua perspectiva epistemológica na experiência cultural do Maranhão, que pode ser considerado uma representação do Sul global, onde as manifestações culturais muitas vezes



enfrentam desafios sistêmicos e injustiças provocadas pelo contexto colonial. Ao fazer isso, Portela está demonstrando uma abordagem de aprendizado com o Sul, utilizando uma epistemologia que integra os saberes locais. A ecologia de saberes defende que o conhecimento é um interconhecimento, promovendo assim uma visão mais holística da cultura maranhense.

Ao ressignificar a cultura do Bumba meu boi do Maranhão, a performance também pode ser vista como uma manifestação do pensamento de fronteira e da busca por abolir as diferenças epistemológicas. Ao escolher espaços públicos e acadêmicos para suas apresentações, Portela se posiciona na “fronteira”, onde o conhecimento e a expressão artística encontram-se em interação com diferentes contextos.

El proyecto al que nos referimos, por el contrario, se orienta a pensar para abolir la diferencia, ubicándose ‘en la frontera’, es decir en el lugar en el cual actúa y piensa el “otro”, se despliega el conocimiento “otro”. Y es acá donde debe actuar, necesariamente, el pensamiento crítico constituyéndose en antihegemónico, en la medida en que propone movilizar el centro hacia las periferias, esto es, utilizar la memoria y la tradición como una cadena de decisiones anteriores que siempre puede ser re-novada por la información periférica (y aquí la prioridad se invierte de manera que la información periférica adquiere prioridad sobre el precedente). La política que resulta de esta articulación epistemológica se dirige a generar simetría a partir del respeto por las formas de conocer del otro, reconociendo su legitimidad y no simplemente actuando con tolerancia, aceptación aparente y manipuladora, que es siempre un paso necesario para incluir al otro en la propia forma de conocer, es decir, de vivir. El pensamiento de frontera, por el contrario, se propone partir de la “información” de la considerada “periferia” y utilizar los precedentes sólo como un trampolín para moverse hacia ella (Palermo, 2009, p. 3).

Ao utilizar o couro como elemento central da performance, Portela não apenas homenageia a tradição cultural, mas também incorpora um material profundamente ligado à identidade maranhense. Essa escolha ressoa com a ideia de mobilizar o centro para as periferias ou vice-versa, utilizando a tradição como fontes de inspiração.

A performance de Portela não busca simplesmente incluir o “conocimiento otro” (conhecimento outro) de maneira superficial ou manipuladora, mas sim reconhecer a legitimidade das formas de viver dessa cultura. Ela não parte de um lugar de precedente para impor uma perspectiva dominante, mas sim utiliza a “información” (informação) da “periferia” (periferia) como ponto de partida, permitindo uma interação mais simétrica entre diferentes formas de conhecimento (Palermo, 2009).

3 Conclusão

A performance *Couraça* posiciona-se na fronteira onde o conhecimento dos povos minoritários expresso no folclore local maranhense e a expressão artística interagem com diferentes contextos. Nesse sentido, a performance *Couraça* de Leônidas Portela emerge como uma



manifestação decolonial, que ressoa com a vitalidade das tradições de povos minoritários há muito marginalizados. Portela não apenas celebra a herança cultural do Maranhão, mas também a protege para as gerações futuras. A performance transcende as fronteiras físicas, as “linhas abissais” (Santos, 2007), o “imaginário popular” do Maranhão (BRASISBRASIL, 2022), convidando o público a se conectar com temas culturais fundamentais.

Portela opera uma verdadeira “ecologia de saberes”, demonstrando que o conhecimento é um interconhecimento e desafiando as distinções epistemológicas ao aprender com o Sul global. Dessa forma, *Couraça* é uma intervenção cultural que ressoa além das fronteiras geográficas, convidando o espectador a revalorizar não apenas a riqueza cultural do Maranhão, mas também a pluralidade das expressões culturais em um contexto global.



Referências

- BISIAUX, Lílã. Deslocamento Epistêmico e Estético do Teatro Decolonial. *Rev. Bras. Estud. Presença*, Porto Alegre, v. 8, n. 4, p. 644-664, out. /dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/snLcgvR3BtsBRHpQyHb6Dmy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2024.
- CARDOSO, Letícia Conceição Martins. O Teatro do Poder: Cultura e política no Maranhão. Dissertação de Mestrado, São Luís – Maranhão, Universidade federal do Maranhão – UFMA, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, 2008.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *El tonto y los canallas*: notas para un republicanismo transmoderno. Colombia - Bogotá: Editorial Pontífica Universidade Javeriana, 2022.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. 3. ed. Editora Vozes, Petrópolis, 1998.
- COURAÇA. Performance: Leônidas Portella. Território corpo – RUA, 13 a 23 de out. 2021. São Luís: Centro Cultural Vale Maranhão, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=SoV_K8yEz_8. Acesso em: 25 out. 2024.
- MOSQUERA, Sergio Antonio. *Esclavización y Sexualización*: Colonialidad en la sexualidad de la gente negra. Bogotá - Colombia, Apidama Ediciones Ltda, 2019.
- BRASISBRASIL – Ciclo com Antonio Nóbrega: Encontro 6. Tema: “Com passo sincopado: teoria e prática de uma linguagem brasileira de dança”. Campinas: Instituto de estudos avançados – UNICAMP, 30 de junho de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v3-5Brp4PHE>. Acesso em: 19 set. 2023.
- PALERMO, Zulma. Conocimiento “otro” y conocimiento del otro en América Latina. *Estud. Cent. Estud.*, Córdoba, jun. 2009. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-15682009000100008&lng=es&nrm=iso&tlng=es. Acesso em: 16 out. 2024.
- PINHO, Jessenice Melo Araújo. A festa do bumba-meu-boi no Maranhão: desafios entre a tradição e a inovação. 2021. Especialista (Gestão de Projetos Culturais) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 36p. 2012. Disponível em: <https://celacc.eca.usp.br/sites/default/files/media/tcc/447-1257-1-PB.pdf>. Acesso em: 16 out. 2024.
- SANTAELLA, Lucia. *A Teoria Geral dos Signos*: semiose e autogeração. Editora Ática S. A., 1995.
- SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço*: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <https://sites.usp.br/fabulacoesdafamiliabrasileira/wp-content/uploads/sites/1073/2022/08/A-natureza-do-Espaco.pdf>. Acesso em: 16 out. 2024.
- SANTOS. Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, nov. 2007, p. 71-94. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc>. Acesso em: 16 out. 2024.
- SPELMAN, Elizabeth V. Woman as body: Ancient and Contemporary Views. *Feminist Studies*, v. 8, n. 1, p. 109-131, 1982. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3177582?origin=crossref>. Acesso em: 16 out. 2024.



Biografia acadêmica

Raylson Conceição - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Doutorando em teatro na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: contabilraylson@gmail.com

Michelle Cabral- Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão, Brasil.

E-mail: michelle.ncf@ufma.br

Financiamento

CAPES

Aprovação em comitê de ética

Não se aplica

Conflito de interesse

Nenhum conflito de interesse declarado

Contexto da pesquisa

Não declarado

Direitos autorais

Raylson Conceição e Michelle Cabral

Contribuição de autoria (CRediT)

Escrita, conceituação, aquisição de financiamento, análise formal e metodologia: Raylson Silva da Conceição. Escrita, revisão, análise formal e supervisão: Michelle Nascimento Cabral Fonseca

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-Cega

Editores responsáveis

Marcelo Rocco

André Magela

Histórico de avaliação

Data de submissão: 01 de outubro de 2023

Data de aprovação: 08 de outubro de 2024




**AS RESSONÂNCIAS POSSÍVEIS EM TEMPOS DE TRAVESSIAS DIGITAIS:
experimentações do Afecto através de uma oficina de teatro online para adolescentes**

POSSIBLE RESONANCES IN TIMES OF DIGITAL CROSSINGS:
affection experiments through an online theater workshop for teenagers

Patrícia Gusmão Maciel

 <https://orcid.org/0000-0002-8354-2774>

 doi.org/10.70446/ephemera.v7i13.7255

**As ressonâncias possíveis em tempos de travessias digitais:
experimentações do *Afecto* através de uma oficina de teatro *online* para adolescentes**

Resumo: Este ensaio aborda as relações construídas em espaços digitais e *online* com experiências artísticas e estéticas facilitadas a partir de uma oficina de teatro *online* para adolescentes. As reflexões desenvolvidas passam pelos conceitos de ressonância e corporeidade, tensionadas com uma contemporaneidade frenética tecnológica e digital, e como a arte pode alinhar-se com perspectivas mais qualitativas e significativas nas relações entre os sujeitos. A metodologia utilizada baseou-se na escuta *flânerie*, que tem como premissa trazer polissemias e abertura de sentidos para o que foi vivenciado e observado durante a oficina de teatro *online*. Autores como Gilles Deleuze, Maurice Merleau-Ponty, Hartmut Rosa, Pierre Lévy, entre outros, auxiliam na conceituação teórica e embasam o desenvolvimento do trabalho. Conclui-se que os encontros em ambiente tecnológico e digital, quando direcionados de forma criativa e sensível, podem favorecer o *affecto*, sendo este categorizado como a autoconstrução de subjetividades a partir das relações.

Palavras-chave: *affecto*; teatro online; adolescência; Deleuze; *flânerie*.

**Possible resonances in times of digital crossings:
affection experiments through an online theater workshop for teenagers**

Abstract: This essay addresses the relationships built in digital and online spaces with artistic and aesthetic experiences facilitated through an online theater workshop for teenagers. The reflections developed involve the concepts of resonance and corporeity, tensioned with a frenetic technological and digital contemporary world, and how art can align itself with more qualitative and significant perspectives in the relationships between subjects. The methodology used was based on *flânerie* listening, which has the premise of bringing polysemy and opening of meanings to what was experienced and observed during the online theater workshop. Authors such as Gilles Deleuze, Maurice Merleau-Ponty, Hartmut Rosa, Pierre Lévy, among others, help with the theoretical conceptualization and support the development of the work. It is concluded that meetings in a technological and digital environment, when directed in a creative and sensitive way, can promote affection, which is categorized as the self-construction of subjectivities based on relationships.

Keywords: affect; online theater; adolescence; Deleuze; *flânerie*.



As coisas a serem feitas, os desafios e as aventuras me interpelam. Entre mim e o mundo, eu sinto uma interpenetração ou, para retomar a formulação de Herbert Marcuse, uma “energia libidinal”.
(Rosa, 2018)

1 Primeiras Palavras

O encontro com o outro em um mundo que é estranho e provocador de ações e atitudes diversas, de acordo com as situações, nos coloca em estado constante de reação, que é instintiva e primária quando ainda estamos construindo nossa afetividade, racionalidade e maturidade perante as experiências que o mundo nos proporciona. Assim, na autodescoberta e na descoberta do que é externo a mim, mas que me toca e me modifica, encontro reverberações que me constroem enquanto ser de relações, influenciando e deixando-me influenciar, acrescentando entendimentos sobre o estar no mundo e como transitar nele, sendo agente modificador e modificado, em um ciclo espiralado de constantes rearranjos corporais e sociais.

O presente ensaio ocupou-se em refletir a respeito das possibilidades da corporeidade juvenil adolescente em espaço tecnológico digital a partir de uma oficina de teatro *online*, ministrada em 2023 para estudantes de escola pública entre 12 e 15 anos. Como um “pretexto” para a escrita, a oficina permitiu desdobramentos ensaísticos filosóficos, compreendendo elementos presentes em um encontro teatral com objetivo de facilitar experiências artísticas e estéticas. Aqui, debruçamo-nos sobre o *afecto* como lugar de afetações significativas entre os sujeitos, especialmente relacionado à corporeidade juvenil adolescente nos espaços digitais e online, em contato com a arte. *Afecto*, conceito importante para esse trabalho, é baseado nos estudos de Gilles Deleuze, que o relaciona com o percepto. O homem, ao interagir com a natureza, desperta em si o percepto, que “é a paisagem anterior ao homem, na ausência do homem” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 219). Consequentemente, o *afecto* surge como decorrente dessa experiência de coexistência, de relação, considerado como “devires não-humanos do homem”, pois “[...] não estamos no mundo, tornamo-nos com o mundo, nós nos tornamos, contemplando-o” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 220). Desse modo, o *afecto* está ligado ao ato de ser afetado pelo outro e pelo entorno, gerando [auto]construção a partir das relações. Esse contato, essa fricção de subjetividades, não raro se dá através de conflitos, que podem ser desdobrados sob diferentes aspectos.

Quando tratamos o conflito sob o ponto de vista da arte, especificamente em uma estrutura tradicional de narrativa teatral, ele é abordado como enfrentamento ou oposição de ideias (Pavis, 2008). Conflito, assim, constitui-se como fator gerador de ressignificações de mundo, uma dicotomia considerada a diferença que acaba por somar (Spiga, 2023). Ele pressupõe estranhamento daquilo que é apresentado como intocável ou permanente e propõe uma relação de transformação, pois o que está posto não serve à situação em questão. Assim, em uma perspectiva de coexistência humana,



o mundo avança através de tais relações que vão ora se reafirmando, ora se transmutando, em constante movimento, uma espécie de dança universal ao som das inter-relações de subjetividades e *afectos*: “E eu me pergunto se viver não será essa espécie de ciranda de sentimentos que se sucedem e se sucedem e deixam sempre sede no fim” (Abreu, 2007, p. 89). Pensar o mundo e o humano através do *afecto*, especialmente em uma realidade atual insuflada pelas tecnologias digitais, se torna a matéria desse ensaio. E mais ainda, articular a essa realidade à movimentação de sujeitos em [trans]formação como os jovens adolescentes e seus interesses relacionais. A arte poderia ser uma provocadora de *afecto* nesse sentido? Mesmo cerceada pela aceleração contemporânea?

Alguns excertos ocorrerão ao longo do ensaio intitulados como “Notas de navegação”, que são ecos registrados de vozes dos participantes adolescentes. Suas indicações se darão apenas através das iniciais dos seus nomes, para preservar suas identidades. Tais notas são resultado de uma metodologia baseada na escuta *flânerie*, que se baseia em três elementos: “da *flânerie* como um modo de olhar do pesquisador, do ensaio como a ‘janela da escrita’ e do tema da experiência como uma tentativa de produzir polissemia e criação ao invés de repetição e fechamento de sentidos” (Gurski, 2008, p. 25). Como parte da metodologia de pesquisa deste trabalho, revisitou-se posteriormente as gravações dos encontros das oficinas online realizadas, com uma “outra” escuta, aquela oriunda da *flânerie*, que agregou em vários aspectos à escrita que se apresenta na sequência, perpassada por notas de navegação colhidas a partir de falas dos participantes durante a oficina, aparentemente cotidianas e, em uma primeira impressão, pouco importantes para os apontamentos previstos anteriormente no projeto. Porém, no *respectare* [etimologia de *respeitar* em latim] do material, no voltar a olhar e a escutar com mais sensibilidade e vagar, reconhece-se em tais falas a sua potência filosófica em profundo diálogo com vários conceitos trazidos e explanados na pesquisa. Foram mantidas em destaque ao longo do texto pelo seu caráter de importância como fala genuína e espontânea durante os encontros da oficina, se caracterizando como elementos emersivos das experiências vividas pelos estudantes.

2 Uma oficina de teatro em ambiente *online*

Como motivação primeira deste trabalho, houve o questionamento a respeito das possibilidades do desenvolvimento da experiência estética e criação artística através do teatro em ambiente digital *online*, para além de um período de isolamento social que foi determinado pelas autoridades mundiais face à pandemia de Covid-19, levando-nos à utilização - quase que inevitável - das tecnologias digitais em rede nos diversos âmbitos das relações sociais, nessa abordagem, em especial, nas artes e na educação. A atuação na área de Arte com os jovens adolescentes nos Anos Finais da Educação Básica foi a motivação para olhar para esse público e entender como a corporeidade juvenil poderia se beneficiar das relações com o teatro [área de formação da pesquisadora] no ciberespaço, potencializando a sua experiência pessoal no encontro com o coletivo, sua criação



a partir da imaginação, sua corporeidade conscientizada e presente ativamente, e também a sua virtual potência de vir-a-ser enquanto ser-no-mundo singular em constante aprendizado e [trans] formação.

Para tanto, se propôs o desenvolvimento de uma oficina de teatro *online* voltada para jovens adolescentes, estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, visando relacionar algumas práticas do ensino do teatro inspiradas na metodologia de Viola Spolin, a fim de criar personagens e estabelecer relações entre eles a partir de uma história improvisada pelos próprios jovens, ao longo de seis encontros remotos, ocorridos dentro da plataforma de conferência chamada *zoom*. Após a experiência pessoal da pesquisadora com algumas possibilidades de trabalho artístico e estético nesses ambientes, foi compreendido que esta plataforma auxiliaria nas propostas de trabalho teatral que se objetivavam realizar com estes estudantes. O ciberespaço pode ser um excelente disparador de experiências para o indivíduo, desde que haja um entendimento consciente e um distanciamento refletido sobre como esse espaço interage e constitui a nossa corporeidade, para o que se faz fundamental, e mesmo indispensável, o exercício da mediação qualificada oferecida pelo arte-educador. Não se tratou do campo de pesquisa, ao modo de uma investigação empírica convencional, mas de um campo “pré-textual”, um pretexto para o ensaio e a especulação filosófica.

Ao propor uma experimentação artística no ambiente digital online, se refletiu sobre as possibilidades de tentar furar essa bolha da alienação a que todos nós estamos sujeitos, mas, em maior conta, as crianças e os jovens adolescentes. Como futuros adultos e aqueles que seguirão após a nossa estadia por aqui, se torna preocupante o fato de que esses indivíduos não tenham a possibilidade, ofertada amplamente, de explorar suas capacidades cognitivas, sensíveis e reflexivas de modo a ampliar seus modos de ser-no-mundo. Que suas corporeidades não possam estar no mundo afirmando suas singularidades, por se manterem reféns de um sistema de poder que os deseja inexpressivos. Sofremos os impactos de um isolamento social, predominantemente entre os anos de 2019 e 2021 que, em grande parte, possibilitou que as tecnologias digitais e *online* fossem nosso suporte, inclusive socioemocional, para sobrevivência nesse período. Na nossa fragilidade, elas nos conquistaram e pacificaram sua presença na nossa vida, se tornando aparentemente indispensáveis para as mínimas coisas. Dessa forma, potencializar protagonismos e autonomia de pensamento e ação é premissa indispensável que a arte, e especialmente o teatro, podem lançar mão nesse ambiente tecnológico, tentando, de alguma forma, romper com automatismos tão largamente utilizados e manipulados por interesses específicos, criando as massas de manobra.

2.1 A prática metodológica da oficina

Inicialmente, os participantes do primeiro encontro do laboratório foram convidados a se [re]conhecerem através da voz na sala *online*, sem o uso da câmera. Também foram orientados a escolherem um nome fictício para entrarem no ambiente da plataforma *Zoom*. A primeira



orientação foi para que os participantes contassem sobre si uma história verdadeira e uma história inventada, enquanto os outros reproduziriam através de desenho a sua imagem, do jeito que soubessem e conseguissem, de acordo com a sua imaginação, sobre a voz que ouviam. Também deveriam prestar atenção nas histórias e identificar qual era verdadeira, para posterior confirmação. Ao final das apresentações através das histórias individuais, todos foram convidados a abrirem suas câmeras e finalmente visualizar quem estava participando. Havia uma certa expectativa, pois alguns reconheciam certas vozes, mas sem ter certeza a quem pertenciam.

Na sequência, houve a solicitação para fechar as câmeras e apenas abrir quando os participantes se identificassem com as afirmações que seriam faladas, fazendo uma pose congelada, segurando algum objeto que estivesse perto deles, ficando em torno de 5 segundos parados para a observação do uso dos objetos e organização do corpo na tela. As afirmações eram variadas, como por exemplo: “Quem tem menos de 13 anos?”; “Quem tem nome de menino?”; “Quem tem nome de menina?”; “Quem usa óculos?”; “Quem está feliz de estar aqui?”. Esse primeiro encontro serviu como exercício exploratório tanto de percepções do campo *online* como de [re]conhecimento de si e dos outros.

No encontro seguinte, foi pedido para que os participantes abrissem o seu aplicativo de mensagens instantâneas [*WhatsApp*] e procurassem a última mensagem recebida antes das mensagens do grupo do laboratório, de maneira particular. Depois da surpresa vieram os risos constrangidos, talvez buscando uma mensagem mais adequada para ser escrita no *chat* da sala de reuniões. Com as mensagens devidamente transcritas para o *chat*, foi dada continuidade às atividades do encontro.

Orientou-se que os adolescentes criassem de forma coletiva uma mascote para o laboratório de teatro, de forma que todos teriam que coordenar esforços para tal criação, através de organização e construção em grupo. Em uma aba paralela do computador, se disponibilizou o acesso a um aplicativo que traz um quadro branco [*jamboard*], no qual é possível interagir colaborativamente de forma *online* na construção de imagens e textos. O grupo primeiramente foi explorando diferentes possibilidades de ferramentas disponibilizadas no aplicativo, entendendo como poderiam efetivamente desenvolver a criação. Entre riscos, rabiscos, borrachas e recomeço do zero, aos poucos foram sendo trazidas imagens mais consistentes. Os adolescentes, após várias tentativas e muito debate em torno do que se construiria, conseguiram desenhar coletivamente a figura de um peixe. Era necessário então dar um nome para a mascote. Foi solicitado que lessem a frase que separaram no *chat* e escolhessem apenas uma palavra dessa frase, para criar o nome da mascote, a partir da reescrita dessas palavras, de forma criativa. O peixe mascote, então, foi batizado de Teodoro Azetomu.

No terceiro encontro da oficina, os participantes tiveram a oportunidade de criar gestualidades individuais a partir do uso de objetos do cotidiano. Houve a orientação para que eles usassem esses objetos de forma cotidiana e em velocidade média para lenta, um por vez, no enquadramento da câmera, para que todos visualizassem. Assim, os participantes foram realizando



suas ações corporais individualmente de modo mais pausado, cuidadoso, demonstrando com um pouco mais de detalhes o que estava sendo elaborado como gesto corporal, buscando entender que existe um sentido para a ação, e esse deve ser exacerbado em uma situação teatral, a fim de que o espectador possa de fato acompanhar essa subjetividade, mesmo que em um ambiente *online*. Foi solicitado que memorizassem o gesto realizado na ação com o objeto, a fim de que esse gesto fosse realizado posteriormente sem o objeto, e para que retomassem a frase do encontro anterior, retirada de alguma conversa do aplicativo de mensagens instantâneas, procurando conectar o gesto com a frase. A princípio os adolescentes ficaram bastante confusos. A abstração do objeto apenas transformado em gesto foi desafiadora para eles, assim como utilizar a frase durante a reprodução do gesto. Nesse momento, foi necessário um tempo maior para que fizessem um breve ensaio de como isso deveria ocorrer. Após a apresentação dessa prática, se direcionou o trabalho para outra atividade, agora no espaço do *chat* da reunião, em que eles deveriam construir uma história coletiva, escrevendo frases que se conectassem com a frase escrita anteriormente durante essa atividade, até formar a estrutura criativa e improvisada de uma história a ser trabalhada teatralmente nos próximos encontros. A história incluiu a mascote criada [o peixe Teodoro] e outros animais, assim como personagens humanos, como uma senhora idosa e um *hacker*.

No intervalo entre o terceiro e quarto encontro, foi solicitado que os adolescentes escolhessem o personagem com o qual mais se identificavam, retomassem o gesto e a frase criados individualmente e pensassem durante esse período sobre que voz o seu personagem teria, a partir das características que lhes fossem atribuídas por eles. Então, no quarto encontro, se propôs que esses personagens, devidamente pensados pelos adolescentes, pudessem estabelecer um contato improvisado, trocando informações entre si. Salas simultâneas *online* foram disponibilizadas para os participantes, dentro da própria plataforma do *Zoom*, bem como as duplas, sorteadas para dialogarem, buscando interpretar os seus personagens durante uma troca de informações entre os mesmos. No retorno à sala principal, cada um foi convidado a apresentar o seu personagem para o grande grupo, com a voz, o gesto e a frase sendo inseridos durante essa apresentação.

Para o quinto encontro, foi solicitado que os participantes separassem um figurino e um acessório cênico para a continuação da construção dos seus personagens. A oficina começa com uma atividade que foi retomada do encontro anterior, com a separação das duplas em salas simultâneas e utilizando a voz, o gesto, o figurino e o acessório cênico, deveriam contar uns para os outros uma história inventada, vivida pelo seu personagem. Tal fato poderia ser cotidiano, trágico, cômico, uma viagem ou situação inusitada. No retorno para a sala principal, aquele que ouviu a história deveria contar para o grande grupo, acrescentando uma *fake news*, que o grupo teria que adivinhar qual era, ou seja, um fato que não fazia parte da história original. Para isso, era necessária extrema atenção do grupo durante a escuta da história. Um fato que foi surpreendente esteve ligado à criação também, por parte dos adolescentes, de uma ambientação cênica, produzindo, com efeitos da plataforma ou do próprio *smartphone*, cenários diferenciados que dialogavam com as características de cada personagem. Por exemplo, um fundo desfocado rosa para uma personagem mais sonhadora, sendo



realizado ao pintar com canetinha rosa a câmera do celular, ou então, um plano de fundo de oceano para o peixe da história.

No sexto e último encontro, se optou por adequar a história criada no *chat* de forma improvisada, modificando alguns elementos e adicionando outros, para que então se pudesse dar sequência à construção cênica e apresentação do trabalho em processo estruturado até então. Houve também a orientação para que a história pudesse conter um conflito como fato gerador de instabilidade e conseqüente busca de equilíbrio da narrativa a ser desenvolvida. Assim, a história se configurou como uma fábula, em torno de uma promoção de hambúrguer em um *shopping* local, onde os personagens recebem um tíquete promocional de hambúrguer grátis. No entanto, apenas um hambúrguer é disponibilizado para a promoção, fazendo com que os personagens entrassem em discussão para saber quem teria direito a ele. Os adolescentes utilizaram, durante a improvisação, recursos conhecidos do universo digital *online*, como redes sociais, *live*, *hackers*, *likes*, entre outros. Como estava sendo detectada uma dificuldade de participação dos adolescentes nos encontros, houve a decisão de encerrar a oficina com o experimento do processo criativo, culminando na história criada e exposta acima. Mesmo assim, as experiências produzidas durante os encontros foram valiosas e enriquecedoras para todos, gerando farto material de reflexão sobre práticas teatrais em ambiente *online*, bem como corporeidades e *afectos* em tal ambiente.

3 Corporeidade, *afecto* e as relações com o teatro no formato online

“A gente deveria separar o que cada um tem que fazer [...] tá todo mundo fazendo rápido e ao mesmo tempo, daí não dá [...]” (Nota de navegação, participante C., 2023).

Colocar-se em busca de respostas daquilo que se entende como importante nessa trajetória, como experiência humana, passa por uma série de averiguações sobre quem somos, o que fazemos/queremos, qual o objetivo disso tudo. Questões profundamente filosóficas que instigam a humanidade há milênios. Nesse ínterim, o sujeito não caminha sozinho, ele segue em comparação (Nancy, 2003), que é o ato de aparecermos juntos ao mundo e uns aos outros. A comparação se coloca como ação fenomenológica, abrindo um novo espaço do sentir; nessa condição, o sujeito existe a partir desse “com”, que “revela como cada aparecer, enquanto vir ao mundo, é sempre um com-parecer. [...] é na apresentação [exposição] e não na representação, que podemos encontrar essa dimensão constitutivamente relacional” (Spiga, 2003, p. 188). Quando se evidenciam as relações dos jovens adolescentes, é importante perceber como essas comparecem e influenciam na sua vida. O ato de se relacionar é uma incógnita loteria. Olhamos o outro, o escutamos, entramos em contato com a sua sinestesia e criamos intersensorialidades (Merleau-Ponty, 1999). Percebemos que reverberações ele nos causa, como o nosso corpo sente a sua presença, que similaridades de vida,



gostos e experiências ocorrem, assim como as diferenças que nos provocam a olhar a vida sob um outro ponto. Deslocar-se de/por lugares em função dos *afectos* talvez seja um dos maiores ganhos que o sujeito pode ter, a fim de ampliar a sua perspectiva de mundo.

“Como é que faz isso? Vamos trabalhar em grupo, porque senão [...]” (Nota de navegação, participante R., 2023).

Se o meu corpo, enquanto corporeidade, coloca-se como potência relacional, de mim para mim e de mim para/com os outros, ele gera movimento em relação ao mundo. Só sou eu enquanto sou conjunto (Nancy, 2001). Corporeidade aqui relaciona-se com o conceito desdobrado por Merleau-Ponty, em que “a teoria do esquema corporal é implicitamente uma teoria da percepção. Nós reaprendemos a sentir nosso corpo, reencontramos, sob o saber objetivo e distante do corpo, este outro saber que temos dele porque ele está sempre conosco e porque nós somos corpo. Da mesma maneira, será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com nosso corpo” (Merleau-Ponty, 1999, p. 278). Nesse sentido, essa forma não significa que eu vejo e sinto através do outro, até porque não necessariamente o outro e eu compartilhamos o mesmo tempo e espaço como algo exterior (Spiga, 2023). Porém, esse lugar do “entre”, que se encontra em suspenso, para além do tempo e espaço físico, flutua na partilha, como condição relacional, em simultaneidade de trocas sensoriais, subjetivas, experienciais, que proporcionam um outro tipo de espaço de interação e auto percepção.

Ao pensarmos sobre os espaços digitais online de relações humanas, eles são verdadeiros propositores de virtualidades, essas entendidas como potências individuais (Lévy, 1996) provocadas por encontros diversos, simultâneos, em tempos e espaços diferentes, que causam no sujeito uma implicação de atenção e curiosidade. Em um mar de informações soltas em dados digitalizados e espalhados em lugar atemporal como a *web* se apresenta, eu, enquanto corporeidade, entro em contato com pessoas, informações, imagens e movimentos localizados na maior parte das vezes no passado. Passado considerado um segundo atrás, no instante que termino de ler a última palavra aqui digitada. A *web* é como um grande cemitério de pequenos movimentos. A vida digital morta e revivida o tempo todo. Um presente vivido no passado e no futuro, nunca no próprio aqui e agora do instante, por causa de uma paradoxal velocidade que impede o sujeito de se encontrar consigo mesmo: “A regra é: geleia amanhã e geleia ontem... mas nunca geleia hoje” (Carroll, 2015). Uma fuga da corporeidade enquanto intersensorialidade no encontro e na presença do outro, esses últimos entendidos como processos de ressonância (Rosa, 2019).

O sujeito acelerado, amplamente debatido nos estudos do filósofo e pesquisador Hartmut Rosa (2017), é parte de um contexto tecnológico moderno/contemporâneo que tem como objetivo principal a busca incessante do crescimento, inovação e aceleração. Citando Max Weber, Rosa aponta que a Modernidade criou uma jaula de ferro, cuja necessidade de crescer, inovar e acelerar



[n]o tempo é um pressuposto para continuarmos onde estamos (Rosa, 2017). Essa postura causa um cansaço e um esgotamento extremos, e leva os sujeitos a um comportamento de alienação, em que se configura uma relação sem relação, em que não há tempo para apropriação do mundo. Promove uma espécie de dissociação das sensorialidades e subjetividades humanas, em que o sentido vai sendo anestesiado e colocado à distância da própria corporeidade. O autor entende que o tempo é capital corporal, e na medida em que este tempo do mundo é subtraído na necessidade de aceleração constante, perde-se o seu valor.

Assim, uma consideração importante a fim de retomar esse capital é se esvaziar, abrir espaço, promovendo, dessa forma, “um território fértil para a afetação” (Lodi, 2016, p. 49). Esse vazio, que pode vir de momentos de atenção e presença na relação consigo e com o entorno, em atividades que proporcionem essa desaceleração, tende a favorecer efetivas experiências: “O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando” (Rosa, 1994, p. 20).

Não há nada a acrescentar onde já não existe espaço. Um espaço compacto e altamente formatado não tem o arejamento necessário para o movimento. Um corpo e[m] mente compactados[a] não se mostra capaz de encontrar reverberações nem em si, e nem no outro, impedindo o afloramento de subjetividades. Partindo dessa situação, é necessário compreender como as relações afetivas podem ser firmadas através da ressonância, que é entendida como “um modo relacional no qual sujeito e mundo colocam-se numa relação responsiva” (Rosa, 2019, p. XXXI).

“A gente vai ter que achar um outro aplicativo, cada um tá vendo uma tela diferente [...] ninguém encontra ninguém” (Nota de navegação, participante M., 2023).

Uma das características da ressonância é a impossibilidade de enquadrá-la e fechá-la em modos específicos de ocorrência entre os sujeitos. Ela pode acontecer sob certas circunstâncias que não podem ser controladas ou subjugadas, pois, como fenômeno, ela se ajusta na sua aparição ao que é posto entre os diferentes sujeitos e tempos, espaços e situações diversas. Logo, a ressonância, segundo Rosa, não pode ser instrumentalmente reproduzida, pois não há garantias que ela irá se dar desse ou daquele modo sempre. Assim, “o conceito de ressonância não apenas amplia o conceito de reconhecimento em direção ao âmbito da intersubjetividade, mas modifica também o conceito do fundamento da relação humana [bem-sucedida] com o mundo” (Rosa, 2019, p. XXXVI). Ela é entendida como o contraponto da alienação, que afasta o sujeito das possibilidades de desenvolvimento de empatia e autoafetividade, porque paralisa as [boas] relações, fechando o indivíduo em si mesmo.



Olhar especialmente para as juventudes e identificar essas questões é algo bastante relevante, porque o desenvolvimento humano passa pelos estágios iniciais [primeira infância] baseado em processos de ressonância. Porém, com a necessidade de reificar o mundo a partir das diferentes culturas, o sujeito jovem acaba por se render à alienação da sensorialidade em função da necessidade de controle e verificação racional das relações. Tal limitação não permite que relações ressonantes se efetivem, pois essas, como já explanado antes, só ocorrem em condições que fogem dos métodos normatizadores propostos pelas sociedades. Dessa maneira, como se aproximar da miragem das relações ressonantes? “Pode um homem enriquecer a natureza com a sua incompletude?” (Barros, 1993, p. 50).

“Eu prefiro ficar com os acessórios, porque eu sou péssima nisso [...]” (Nota de navegação, participante V., 2023).

Para Hartmut Rosa (2019), a relação de ressonância possui quatro elementos centrais: a afetação, a autoeficácia, a transformação e a indisponibilidade. A afetação caracteriza-se como aquela experiência externa que nos toca, nos impulsiona; a autoeficácia é a possibilidade de gerar respostas em relação à afetação sentida, capacitando o indivíduo para agir através de uma dimensão física e afetiva, mobilizando também o outro; a transformação é a consequência de uma responsividade ressonante em que sujeito e objeto se modificam; e, por fim, a indisponibilidade é um aspecto da ressonância na qual ela não tem como ser prevista, nem como efetivar-se previsivelmente e tampouco os seus resultados. Assim, colocar-se em modo de expectativa para o mundo e na relação com esse é um aspecto que pode favorecer as relações ressonantes, aquilo que poderíamos chamar de uma disposição sensível para o jogo dos *afectos*.

O jogo entre abertura e direcionamento de disponibilidade para a afetação mostra-se como prática propositiva de ressonância entre os sujeitos, desmobilizando, desse modo, a alienação que paralisa as relações. Mas é importante aprofundar que experiências efetivas podem favorecer a ocorrência da ressonância na sociedade tecnológica digital contemporânea, que tem como uma das suas principais mobilizadoras a alienação. Rosa aponta que além das experiências de ressonância, existem também os eixos e as esferas de ressonância (Rosa, 2019). As experiências de ressonância ocorrem sem uma previsibilidade, são efêmeras em relação ao tempo e modos de existência, são momentâneas e únicas, por isso consideradas especiais para “olhos-presença”, mas uma impressão vaga e às vezes inexistente para olhos alienados. Os eixos de ressonância são um pouco mais estáveis do que as experiências, por estarem ligados a uma relativa estabilidade temporal, porém, de forma distinta, individual, criando relação entre o sujeito e um fragmento do mundo. Um evento específico que reúna indivíduos no seu entorno, especialmente aquele que tenha alguma ligação com a arte, com a natureza ou com a religião, é capaz de proporcionar esses eixos de ressonância, ainda que tais indivíduos sejam afetados diferentemente dentro das especificidades desses campos. Essas últimas



são consideradas esferas de ressonância, “que representam zonas de experiência coletiva” (Rosa, 2019, p. XLIII). Não são as únicas, porém significativas e resistentes à aceleração da Modernidade que promove a alienação dos sujeitos, pois as relações de trabalho e de família já sofrem com tal dinâmica.

“Calma, deixa eu me ajeitar aqui pra virar artista” (Nota de navegação, participante V., 2023).

Ao direcionarmos os elementos da ressonância para a relação com a arte e os sujeitos jovens adolescentes em uma realidade contemporânea tecnológica e digital, podemos estabelecer alguns diálogos e compreensões apuradas sobre o conceito que Rosa explicita nas suas pesquisas e reflexões. Do macro para o micro, e esses em contínua interatividade, observamos que a esfera de ressonância em que se coloca a arte promove eixos de ressonância diversos, onde tempos e mundos diferentes perpassam através de uma grande provocação que são as experiências artísticas.

Cada sujeito, a partir das suas peculiaridades de experiências humanas, sociais, históricas, filosóficas, espirituais, irá se alinhar com determinadas ações e indivíduos, se colocando, assim, em possibilidade de experiência ressonante. Podemos pensar na experiência de ressonância como a “virada de chave” que o indivíduo proporciona à sua corporeidade ao se colocar em estado de afecção com o mundo e com o outro, evidenciando sua presença no aqui e agora, no jogo constitutivo das sensorialidades e subjetividades, pois “entre minha sensação e mim há sempre a espessura de um saber originário que impede minha experiência de ser clara para si mesma, [...] consagrada a um mundo físico, e que crepita através de mim sem que eu seja seu autor” (Merleau-Ponty, 1999, p. 291). Essas experiências marcam o sujeito de modo a retirá-lo de um modo alienado de vida, em que se preza por uma passividade permanente.

“Alguém gostaria de arriscar?” (Nota de navegação, participante T., 2023).

Mas ainda se apresenta como problemática nessas discussões a existência e a intervenção irrefreável das tecnologias digitais na sociedade contemporânea. Não há como negar ou suprimir tais dispositivos que também atuam positivamente nos processos sociais atuais. Então tal entendimento se coloca sobre o equilíbrio desses mundos. O homem, como sujeito de relações, se constrói em si, para si e para o mundo a partir do encontro com o outro. É fato que na mudança das relações, de acordo com as transformações humanas e sociais, os indivíduos foram se adequando ao que se lhes apresentava, modificando estruturas de interação e necessidades individuais e coletivas. Demonizar as estruturas tecnológicas de interação digital e *online* é criar mecanismos de exclusão para um sistema que não irá desaparecer pelo simples desejo de não querer enxergar essas questões. Enquanto



se “tapa o sol com a peneira”, outras instâncias de interesses nem sempre claros e democráticos estarão dispostas a se apropriarem daquilo que pode ser rentável economicamente e alienante em termos da passividade induzida: “[...] eu sempre achei que era vivo [...] mas lá vem eles novamente [...] reinstalar o sistema” (ADMIRÁVEL, 2003).

“Eu tô começando a achar que cada um está vendo uma imagem que não é a mesma [...] as ideias não estão batendo [...]”(Nota de navegação, participante M., 2023).

Desse modo, pensar e desenvolver métodos passíveis de serem colocados em prática, atendendo a realidades distintas nesse quesito, se mostra como uma condição interessante a fim de propor espaços de existência que estejam ligados às singularidades humanas, especialmente nos contextos da experiência artística. Em condições alienantes, sentimentos como o medo, o estresse e a pressão temporal impõem o fechamento disposicional que proponha um olhar para outro objeto que não seja fruto de tais sentimentos, diminuindo sistematicamente uma disposição à empatia. Assim, ao se compreender que a empatia é um fator imprescindível às experiências de ressonância, ofertar espaços e ações que inibam esses sentimentos e situações limitantes é essencial na busca de outras possibilidades interativas entre os sujeitos. A arte, como resistência, se faz no mundo como uma espécie de atrator caótico facilitador da invenção (Kastrup, 2001).

Ao modo da ressonância, suas instâncias de criação, fruição e interação não podem ser mensuradas, pois se comportam como efemeridade: “a noite me pinga uma estrela no olho e passa” (Leminski, 1985, p. 71). Propor ações que possam provocar experiências de ressonância em meio tecnológico e digital *online* através da arte, mostra-se, assim, um território a ser investigado, experimentado e sensorializado no desafio da presença em ambiente “pixelizado”. Construção-desconstrução-reconstrução, parece ser um caminho em diálogo com a ressonância e os processos efêmeros da arte. O sujeito, enquanto navegador desconstruído em ambiente desterritorializado como a *web*, coloca-se em constante estado de fluir pelo tempo. Pode fluir em modo alienado ou modo ressonante. Em modo alienado, é apenas um espectador passivo/reactivo de expressões de outros, repetidor de discursos e ações vazias que o mantém em *looping* eterno, um fortalecedor de padrões estáticos de pensamento, uma verdadeira paralisia frenética (Rosa, 2019). Porém, em modo ressonante, esse sujeito se dispõe a construir modos relacionais afectivos; desconstruir padrões anteriormente adotados como paradigmas pessoais e coletivos; reconstruir entendimentos sobre si mesmo e sobre o entorno, ancorado nas intersubjetividades e intersensorialidades para, novamente, colocar tudo em suspenso e explorar outros tempos/espaços de vivência, coexistência e experiência.

“Como eu queria ter a coragem dela pra fazer as coisas”(Nota de navegação, participante V., 2023).



4 Considerações finais

Durante o desenvolvimento biológico, psicológico, social, cultural do sujeito, especialmente na experiência adolescente, estar em contato com os meios tecnológicos digitais e *online* é quase uma regra na contemporaneidade. Um novo espaço de inter-relações equivocadamente entendido como “seguro”, em vista de um mundo violento, potencialmente perigoso, no qual as experiências podem ser traumáticas ou causarem danos àqueles que se arriscarem no trânsito físico, palpável, das relações humanas do toque do corpo. A *web*, nesse sentido, traz uma ilusória tranquilidade para os corpos que não podem, em tese, ser alcançados. Ora, se pudermos entender que os modos de alienação do indivíduo geram, sim, efeitos no seu corpo físico e mental, logo, eles são potencializadores de desequilíbrio das relações humanas na sociedade, pois a corporeidade está em relação estreita com vários elementos de *afecto*.

Assim, os eixos que a arte propõe em busca de experiências ressonantes podem também ocorrer em espaços tecnológicos digitais e *online*, alcançando da mesma forma estes corpos. Porém, ao contrário das experiências de alienação, a arte fomenta lugares de “objetividade e subjetividade [...], apontando zonas de passagem e indiscernibilidade, suas vizinhanças e seus movimentos de fecundação e transformação recíproca” (Barbosa, 2014, p. 80). Os signos apresentados nos ambientes da *web* são dados como intuitivos, ou seja, facilmente perceptíveis e decodificáveis.

Ao manterem sempre os mesmos significados, eles são pacificados no entendimento dos sujeitos, com efeitos recognitivos e conservadores do *status quo*. Já os signos que envolvem a arte provocam uma constante resignificação desses elementos, pois são atemporais e estão em constante transformação, assim como o próprio ser-no-mundo. Não há como fugir das modificações das estruturas, haja vista as diversas influências que perpassam a sociedade e as formas interacionais desta. Tudo joga e se *afecta* o tempo todo. Os signos da arte têm potência de diferença (Kastrup, 2001), desse modo, implicando sempre em problematização das experiências. Manter-se inerte é um objetivo insuflado na humanidade para fins de controle. Uma fingida liberdade de “navegação” e autonomia amplamente embalada pelo convencimento alienante de poderes ocultos. Problematizar a repetição do mesmo como força de manutenção da ordem instituída é provocar experiências de ressonância e favorecer o jogo dos *afectos*.

Sair da comodidade de ser o coadjuvante da criação do próprio mundo exige, por isso, rachar os conceitos pré-determinados e direcionados aos jovens adolescentes, que já exercitam os espaços sociais enquanto cidadãos, muito além da condição de “moratória” para o futuro, como os descreveu a Psicologia do Desenvolvimento norte-americana por várias décadas. Que fiquem tranquilos assistindo seus *feeds* nas redes sociais, que criem seus conteúdos ancorados em uma realidade algoritmizada que não promove os *afectivos* encontros, as singularidades e as estranhezas humanas que nos constroem e fazem avançar o mundo com humanidade, e, mais tarde, veremos a conta chegar.



Mas eu gosto dos inconvenientes. Nós, não. Preferimos fazer as coisas confortavelmente. Mas eu não quero conforto. Quero Deus, quero a poesia, quero o perigo autêntico, quero a liberdade, quero a bondade. Quero o pecado (Huxley, 2003. p. 112).

O trabalho de mediação nas experiências artísticas *online* é fundamental para imprimir outros ritmos às aceleradas temporalidades digitais e suas aparentes lógicas intuitivas, favorecendo a abertura aos jogos dos *afectos*, dos quais depende a experiência estética efetivamente [trans] formadora das sensibilidades.

Temos sorte quando o jovem adolescente que ainda vive em nós consegue atualizar as potências dos *afectos*, enquanto fricções corporais, erotizantes, no corpo-a-corpo dos olhares, das vozes e dos gestos, dentro ou fora dos espaços digitais online. Não é do *online* ou do *offline* que depende a potência de nossos encontros *afectivos*, mas da abertura sensível à alteridade, que envolve reescrever nossa relação com o tempo e com a sensorialidade. Trata-se, antes de tudo, dessa disposição para o desconcertante e turbulento corpo-a-corpo com o mundo, do qual os *afectos* emergem como precipitados, restos deixados pelos intermináveis encontros de tudo que sendo vivo, pulsa e busca formas de expressão. Esse é um caminho possível, nomeado aqui como “devir-adolescente do *afecto*”. O devir, como conceito desenvolvido por Deleuze e Guattari, está alinhado com as possibilidades existentes fora de conceitos pré-definidos pela sociedade ou outras regras que modelem e planejem a forma do ser humano estar no mundo. Devir, nesse sentido, se aproxima da “molecularização das atividades cognitivas que promovem experiências únicas e significativas ao sujeito, através de pontos diferenciais” (Kastrup, 2000, p. 380).

Aproximando esse conceito da experiência da adolescência, poderíamos pensar em uma espécie de “devir-adolescente”, em que os movimentos de mudança não estariam somente atrelados às mudanças físicas e emocionais como uma necessidade da fase do crescimento do sujeito, mas sim como potência do vir-a-ser, em que se busca o desassossego não como algo negativo e que deva ser superado, mas como um constante estado de não aceitação das estratificações e cristalizações das regras e limitações impostas para a manutenção de um dito bem viver, que atende a algumas expectativas, mas que não supera a si mesmo. Esse devir-adolescente seria um combustível da indignação, da não-conformação, da tentativa de compreensão daquilo que ainda oferece possibilidades de reinvenção. Considerando esses apontamentos, a ciência e a arte são espaços privilegiados de devir-adolescente.



Referências

- ABREU, Caio Fernando. *Limite Branco*. Rio de Janeiro: Agir, 2007.
- ADMIRÁVEL chip novo. Intérprete: Pitty. In: ADMIRÁVEL chip novo. Intérprete: Pitty. Rio de Janeiro: Deckdisc, 2003. Faixa 2. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aXJUb1xbhw>. Acesso em: 9 dez. 2023.
- BARBOSA, Mariana T. Pintar e pensar as forças: a criação em pintura e em filosofia segundo Deleuze. *Viso - Cadernos de estética aplicada*, n. 15, 2014.
- BARROS, Manoel de. *Livro das ignoranças*. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 1993.
- CARROLL, Lewis. *Alice através do espelho e o que ela encontrou lá*. Tradução de Cynthia Beatrice Costa. Design de Marcela Fehrenbach. São Paulo: Poetisa, 2015.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é a Filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.
- GURSKI, Rose. *Juventude e paixão pelo real: problematizações sobre experiência e transmissão no laço social atual*. 2008. 219 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- HUXLEY, Aldous. *Admirável mundo novo*. Tradução de Lino Vallandro e Vidal Serrano. São Paulo: Globo, 2003.
- KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, Arte e Invenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.
- KASTRUP, Virgínia. O devir-criança e a cognição contemporânea. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2000, v. 13, n. 3, p. 373-382.
- LEMINSKI, Paulo. *Caprichos & Relaxos*. 3 ed. Editora Brasiliense: São Paulo, 1985.
- LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- LODI, Adriana F. Coelho. *Expedições à deriva com a Pedagogia Teatral por uma Pedagogia da Invenção*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Arte, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_0142a3fd66a195b7032994b992789063 Acesso: 21 jul. 2022.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- NANCY, Jean-Luc. *El olvido de la filosofía*. Madrid: Arena Libros, 2003.
- NANCY, Jean-Luc. *Essere singolare plurale*. Tradução de D. Tarizzo. Torino: Einaudi, 2001.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. Editora Perspectiva: São Paulo, 2008.
- ROSA, Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- ROSA, Hartmut. *Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade*. Tradução de Rafael H. Silveira. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- ROSA, Hartmut. *Remède à l'accélération*. Impressions d'un voyage en Chine et autres textes sur la résonance. Tradução de Diogo Silva Corrêa. Paris: Philosophie Magazine Éditeur, 2018.



SPIGA, Deborah. *Corpo e imagem na filosofia de Jean-Luc Nancy*. Tese (Doutorado) - Escola de Filosofia, Letras e Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/67553/Corpo%20e%20imagem%20na%20filosofia%20de%20Jean%20Luc%20Nancy.pdf?sequence=2&isAllowed=y> Acesso: 02 out. 2023.



Biografia acadêmica

Patrícia Gusmão Maciel - Universidade La Salle

Doutora em Educação pela Universidade La Salle, Programa de Pós-graduação em Educação, Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.

E-mail: patricia04maciel@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

Patrícia Gusmão Maciel

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-Cega

Editor responsável

Marcelo Rocco

André Magela

Histórico de avaliação

Data de submissão: 04 de abril de 2024

Data de aprovação: 10 de outubro de 2024

