



UFOP
Universidade Federal
de Ouro Preto



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO - UFOP
INSTITUTO DE FILOSOFIA, ARTES E CULTURA (IFAC)
DEPARTAMENTO DE ARTES (DEART)
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS

KAREN RAÍSSA NUNES

REINVENÇÕES E RE-EXISTÊNCIAS:
corpo, escola e formação docente na contemporaneidade

OURO PRETO
2019

KAREN RAÍSSA NUNES

**REINVENÇÕES E RE-EXISTÊNCIAS:
corpo, escola e formação docente na contemporaneidade**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Artes Cênicas – Licenciatura do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi

Ouro Preto
2019



FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome do autor

KAREN RAÍSSA NUNES

Título do trabalho

REINVENÇÕES E RE-EXISTÊNCIAS: corpo, escola e formação docente na contemporaneidade

Membros da banca

Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi - Doutor -UFOP

Matheus Silva - Mestre - UFOP

Bárbara Carbogin - Mestre - UFOP

Versão final

Aprovado em 12 de dezembro de 2019

De acordo

Professor Orientador: Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 27/12/2019, às 17:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0030307** e o código CRC **26E33F81**.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| CORPO DOCENTE, CORPO QUE SENTE: INTERSEÇÕES ENTRE PEDAGOGIA TEATRAL E ANTROPOLOGIA DOS SENTIDOS PARA O EMERGIR DE REEXISTÊNCIAS NA EDUCAÇÃO | 5 |
| DA POLIVALÊNCIA À PLURIPOTÊNCIA: SUSPENSÃO DO TEMPO ORDINÁRIO PELO CORPO-EM-EXPERIÊNCIA NA ARTE DA PERFORMANCE | 19 |
| PARA REVELAR O INVISÍVEL – OU COMO CADEIRAS TRANSFORMAM-SE EM AVIÕES: POSSIBILIDADES DE REINVENÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR ATRAVÉS DA CENOGRAFIA | 39 |

CORPO DOCENTE, CORPO QUE SENTE:

INTERSEÇÕES ENTRE PEDAGOGIA TEATRAL E ANTROPOLOGIA DOS SENTIDOS PARA O EMERGIR DE RE-EXISTÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

Karen Raíssa Nunes

RESUMO

Este artigo consiste na apresentação e na análise de uma ação promovida em 2017 pelo programa Sentidos Urbanos, um projeto de extensão UFOP/IPHAN que atua, desde 2009, no módulo II do curso “Diversidade e Escola Inclusiva”, o qual visa à formação continuada de professores e é realizado na Casa do Professor em Ouro Preto (MG). Através da exposição dos pensamentos direcionadores, no que se diz respeito aos saberes docentes (TARDIF, 2002), ao conhecimento pela experiência (BONDÍA, 2002) e à Antropologia dos Sentidos (LE BRETON, 1953), discute-se outro caminho para a formação continuada, sendo ele pautado na interseção entre a Pedagogia Teatral e a Antropologia dos Sentidos e na busca de uma posição afirmativa de resistência na educação. Assim, a experiência artística como um modo de construir outras perspectivas para essa formação adquire relevância por sua natureza transformadora, advinda do conhecimento inscrito no corpo, nos saberes e nas percepções que inauguram outros modos de viver, de ser, de se relacionar e também de ensinar.

Palavras-chave: Corpo, Saberes docentes, Pedagogia Teatral, Antropologia dos Sentidos, Descentramento sensorial, Formação docente, Resistência, Experiência, Educação.

É quando resistes que conhece o que te move. E, para a folha entregue ao vento, deixa de haver vento, da mesma maneira que para a pedra liberta deixa de haver peso.

ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY

Mover-se

Com a bússola guardada no bolso, segue-se a fim de desbravar territórios na cena educacional no que tange ao ser/estar professor na contemporaneidade. Assim, para redesenhar as rotas que levam à *práxis* pedagógica, entende-se a necessidade de se considerar o corpo docente para além do sentido de conjunto professoral, ampliando esse conceito para uma formação continuada que admita e parta do corpo do docente em si.

Quando o tema da formação professoral é abordado, não se costuma discutir o sujeito na qualidade de corpo no mundo, o qual é passível de experiência, logo, é mutável. Na

verdade, conforme Tardif (2002), o que se debate corresponde mais a um acervo de conhecimentos provenientes das experiências vividas e dos saberes sociais e pragmáticos, principalmente aqueles que antecedem a vida profissional, oriundos das socializações primária e secundária, e que são convergidos para o saber-ensinar dos educadores. Dessa maneira, a atual realidade formativa está mais pautada nos componentes disciplinares e curriculares do saber-ensinar – isto é, nos elementos que advêm da universidade e nos que são elencados nas matrizes curriculares das escolas, respectivamente – e nas cartilhas pedagógicas prontas construídas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Contudo, diferentemente de tais propostas, pretende-se aqui o desenvolvimento do saber-ensinar com foco na existência dos docentes através de experiências artísticas, no intuito de possibilitar maior autonomia na construção de seus próprios princípios educativos. Pela área da Pedagogia Teatral, objetiva-se explorar uma formação que ative e potencialize um saber que está no corpo e é corpo ao configurar-se enquanto corpo-pensamento, ou seja, enquanto produtor de sentidos e de conhecimentos, posto que ele é a condição primeira da existência.

Agir e refletir

*Eu quero desaprender para
aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.*
RUBEM ALVES

Inicialmente, a equipe do programa Sentidos Urbanos¹ reuniu-se com um grupo de cerca de 30 professoras da rede municipal de ensino na Casa do Professor, em Ouro Preto, onde cursam o módulo II do projeto “Diversidade e Escola Inclusiva”, o qual visa à formação continuada e é organizado pela psicóloga Claudia Itaborahy Ferraz e pela pedagoga Wanderly Auxiliadora Ferreira.

¹ A equipe proponente da ação era composta por Karen Nunes, Emerson Pereira e Angélica Lacerda. O programa “Sentidos Urbanos: patrimônio e cidadania” desenvolve desde 2009, em Ouro Preto, ações que abordam os conceitos de memória, identidade e patrimônio. As atividades, voltadas a grupos específicos, também buscam reconhecer a atuação dos moradores no espaço em que circulam. Para isso, é usada uma metodologia de forma ampla, com jogos teatrais e lúdicos, além de exercícios sensoriais e roteiros. O “Sentidos Urbanos: patrimônio e cidadania” é uma parceria do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), através da Casa do Patrimônio, com a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), por meio do Departamento de Museologia, de Turismo, de Arquitetura, de Música, de Artes Cênicas e de Jornalismo. Atualmente, é um projeto especial da Pró-reitoria de Extensão da UFOP. Informações obtidas no blog do Sentidos Urbanos. Disponível em: <<http://programasentidosurbanos.blogspot.com/p/o-programa.html>>. Acesso em: 01 out. 2019.

Levando em consideração o mote do segundo módulo, o planejamento da equipe foi feito de modo com que os exercícios propostos pudessem trabalhar os cinco sentidos, realizando a omissão, hora ou outra, de algum deles. Desse modo, a ação constituiu-se primeiramente em um momento de atividades de aquecimento e de desestruturação do corpo cotidiano, seguida por uma mesa sensorial, onde os professores vendados possuíam contato com diferentes elementos que podiam cheirar ou comer. Após isso, ainda com venda nos olhos, os docentes foram convidados pelos propositores a fazerem um registro verboimagético² em uma folha de papel para relatarem como havia sido a experiência para eles. Ao final, os depoimentos foram discutidos e compartilhados em uma roda, assim como também ocorreu a realização de perguntas relacionadas à temática da educação inclusiva.

Fotografia 1 – Aquecimento corporal – Casa do Professor, 2017, Ouro Preto – MG



Fonte: acervo da autora (2017)

Fotografia 2 – Caminhadas pelo espaço – Casa do professor, 2017, Ouro Preto – MG



Fonte: acervo da autora (2017)

² Um registro verboimagético constitui-se pela utilização de linguagem verbal e não verbal, como desenhos e imagens.

Fotografia 3 – Desestruturação do corpo cotidiano – Casa do Professor, 2017, Ouro Preto – MG



Fonte: acervo da autora (2017)

Fotografia 4 – Desestruturação do corpo cotidiano – Casa do Professor, 2017, Ouro Preto – MG



Fonte: acervo da autora (2017)

Fotografia 5 – Em fila e vendadas, docentes organizam-se para serem encaminhadas até a sala de experimentação sensorial – Casa do Professor, 2017, Ouro Preto - MG



Fonte: acervo da autora (2017)

Fotografia 6 – Disposição de elementos em mesa para experimentação sensorial dos docentes – Casa do Professor, 2017, Ouro Preto – MG



Fonte: acervo da autora (2017)

Em relação a essa atividade proposta, partiu-se primeiro da experiência para, somente depois, atribuir algum sentido a ela. Mesmo sendo enunciado e compartilhado em roda coletivamente, o sentido que cada docente atribuiu permaneceu como um saber único e particular dos sujeitos sensíveis. Ainda durante a execução da atividade, foi possível identificar inúmeras falas interessantes, dentre elas, destacam-se as que se relacionam com as reflexões sobre certos modos de agir, tais como: “Nós não conseguimos ficar quietos na fila!”; “A gente está se comportando igual aos nossos alunos!”; “Como não enxergar possibilita outras maneiras de sentir!”. Além disso, percebeu-se também uma atitude de estranhamento vinda dos professores em relação à forma de abordagem e ao direcionamento da ação – corporal e guiado a partir do par experiência/sentido –, posto que os cursos de formação de docentes seguem uma mesma linha de tratamento, a qual é geralmente pautada na racionalização discursiva de teorias e na reprodução da estrutura escolar convencional, isto é, corpos sentados anotando o que alguém que sabe mais diz.

Nesse sentido, a partir das observações e reflexões advindas da referida ação, estruturar-se-á a seguir um pensamento para tornar possível as formações continuadas com ênfase no entendimento mais corporal dos docentes, a fim de proporcionar que os próprios sujeitos educativos confirmem sentido às suas práticas para que, assim, os conhecimentos não lhes sejam exteriores.

Sentir e perceber

“Um som, um sabor, uma visão, uma paisagem, um perfume, um contato corporal desdobram o sentimento da presença e ativam uma consciência de si um pouco adormecida ao longo do dia (...)”

DAVID LE BRETON

Considerar que o professor é corpo é evidenciar sua dimensão sensível e relacional, a qual é construída ao longo de sua vida enquanto um ser inscrito por “suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo” (TARDIF, 2002, p. 104) e é advinda de sua história pessoal, portanto, experiências vividas e a serem vividas não subordinadas à consciência racional. Ao fazer tal afirmação, torna-se possível promover outra perspectiva educacional que perceba o docente para além de uma operação lógico-racional do sujeito sobre si mesmo, a qual perpassa pela ideia de posse – “ter um corpo”. Logo, à medida que a ideia de “ser um corpo” é desenvolvida, é viável, então, distanciar-se da dicotomia

corpo/mente e, por consequência, da hegemonia da razão, detentora da “enorme inflação de conhecimentos objetivos” (BONDÍA, 2002, p. 28).

Segundo Tardif (2002), os saberes utilizados em sala de aula provêm principalmente da vida pré-profissional do docente, construídos com base em valores e crenças constituintes de um pluralismo nos modos de agir do professor:

[...] Os vários saberes mobilizados na prática educativa não possuem unidade epistemológica, no sentido de que não se pode, por exemplo, derivar uma norma de um fato, passar do prescritivo ao descritivo, justificar uma tradição através de argumentos racionais, etc. Esse pluralismo e essa ausência de uma epistemologia tornam problemáticas, e até mitológicas, todas as pesquisas sobre o professor ou a professora ideal cuja formação poderia ser realizada graças a uma ciência ou a um saber único, como, por exemplo, uma pedagogia específica ou a uma tecnologia da aprendizagem. (TARDIF, 2002, p. 180)

Assim, formações docentes condutoras à especificidade e à unicidade de saberes são mitológicas e problemáticas também pelo desprezo a três principais fatores:

- 1) Por trás de uma ideia, estão presentes inúmeros valores, conceitos e afetos, os quais são relacionados de formas diversas e guardados, na maior parte, em âmbito inconsciente. Quando alguém toma como ideia o conceito de escola, por exemplo, pode-se pensar no professor do primário, aquele que ensina e que é doutrinador; no diretor, a figura que todos possuem medo; nos alunos bagunceiros, quietos ou estudiosos; nas salas de aula, grandes e com janelas; e nas disciplinas, como a aversão à Física. Assim sendo, a formação docente específica incorre justamente na dificuldade do desfazimento das relações de ideias entre os saberes, uma vez que não se sabe qual a forma organizacional se relacionam tais saberes;
- 2) Ao assumir que o saber da experiência pressupõe uma relação corpórea com o outro (pessoas, mundo), o caminho direcionado à racionalização da docência despreza a relação sensível e força o sujeito a discursar ou agir conforme uma série de aspectos que não lhes são próprios. Ou, mesmo em discursos que versem sobre liberdade e igualdade, corporalmente ainda se repele aquilo que está fora da construção familiar e aceitável do sujeito.
- 3) O professor não é visto como autônomo construtor de seus saberes em sala de aula. Dessa forma, os saberes particulares de cada docente são negligenciados para dar lugar a modos genéricos de concepção da docência.

Como denota BONDÍA (2002), “o homem é um vivente com palavra”, o que se opõe a ideia de que “o homem é um animal racional”, pois, uma vez que experiencia o mundo sensivelmente, o ser humano lhe confere significado pela linguagem e pela palavra. Nesse

sentido, um modelo de educação pautado na mera racionalização, à medida que o transforma em reproduzidor de modelos e em acumulador de informações, limita o seu desenvolvimento enquanto “vivente com palavra”, perdendo sua dimensão de corpo sensível no mundo e não permitindo vir à tona potências que lhe são inerentes, como a criatividade e a inventividade. Assinala Bondía:

[...] Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação. [...] o que eu quero apontar aqui é que uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível. [...] (BONDÍA, 2002, p. 22)

Desse modo, reconhecer a experiência enquanto modo de construção do saber, em uma sociedade que designa o conhecimento como um acúmulo de informações e generaliza o pensar, o sentir e até mesmo o amar, permite a emergência de outras formas de perceber o mundo pelo ser humano, sendo isso fundamental na educação, devido ao cunho formativo e transformador, conforme salienta Bondía (2002), configurando-se como um saber particular de cada existente. Assim:

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. A primeira nota sobre o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. (BONDÍA, 2002, p. 27)

Destarte, o saber da experiência, ao ser inseparável da existência, torna-se próprio de cada sujeito, posto que a diferença é o caráter que individualiza cada indivíduo e que o torna irreproduzível em todas suas dimensões, seja biológica, experiencial ou emocional. Dessa maneira, a experiência é parte fundamental da constituição do conhecimento e do ser em sua qualidade existencial, pois, ao longo da vida, conferem-se sentidos àquilo que nos acontece, os quais se tornam saberes emergidos da relação do corpo no mundo e entre corpos.

À vista disso, considerar que todas as pessoas possuem seus próprios saberes é não partir de um conhecimento científico exterior e anterior aos sujeitos, o qual é pré-fabricado e legitimador sobre o que deve ser para outros a Educação, mas, sim, admitir que todos são essenciais no processo de construção de seus próprios conhecimentos. Logo, horizontaliza-se a construção do saber, conferindo autonomia aos atores educacionais para que eles mesmos possam conceber e refazer sua própria *práxis* pedagógica.

Conforme descreve Bondía em seus escritos, é de extrema relevância “pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (2002, p. 19), já que:

[...]o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par **teoria/prática** remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica. De fato, somente nesta última perspectiva tem sentido a palavra “**reflexão**” e expressões como “reflexão crítica”, “reflexão sobre prática ou não prática”, “reflexão emancipadora” etc. Se na primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são concebidas como **sujeitos técnicos** que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como **sujeitos críticos** [...]. (BONDÍA, 2002, p. 18 – 19 grifos nossos)

Tomar a experiência como modo de conhecimento atrelado ao conceito de *práxis*³ outorga que o conhecimento seja sempre ressignificado através das percepções e daquilo que “[...] nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...]” (BONDÍA, 2002, p. 21). De acordo com Bondía (2002), uma vez sujeitos de experiência, não é possível ficar incólume àquilo que acontece. Nessa conformidade, a *práxis*, enquanto ação transformadora, é sempre ressignificada através das percepções dos indivíduos participantes e dos seus modos de realizar as práticas, bem como pela experiência enquanto criadores, privilegiando os aspectos individuais e de autodesenvolvimento com interesse nas reverberações e reflexões acerca das práticas emergidas dos sujeitos críticos.

Logo, se alguém ensina que o único modo de viver é olhando para frente, a opção de olhar para o lado nem sequer será cogitada. Para mover a cabeça é necessário o movimento do pescoço, porém, como movê-lo se existe a crença em sua imobilidade? Movimentando-o é possível olhar para cima, para os lados, para baixo, havendo muitas outras possibilidades para onde direcionar o olhar. O que fora percebido durante toda uma vida e tido como única forma de percepção torna-se mais uma dentre tantas outras. Sendo a percepção o sentido atribuído ao sensível, tem-se que “sentir o mundo é outra maneira de pensá-lo, de transformá-lo de sensível em inteligível” (LE BRETON, 1953, p. 29) e, assim, refutar modos enrijecidos de perceber a realidade. Ao dirigir esforços para sentir de outras maneiras, assevera-se a possibilidade de outras existências e passa-se a vislumbrar também outras formas de ensinar, de pensar, de fazer, com atravessamentos advindos da experiência.

Em *Antropologia dos sentidos* (1953), Le Breton descreve como a experiência sensorial diferencia-se socioculturalmente. Assim, frente a diversas culturas, o antropólogo é

³ A noção de *práxis* aqui utilizada refere-se ao conceito freiriano encontrado na obra *Pedagogia do oprimido* (1974), aproximando-se nesse caso do refazimento da educação. Assim, “educação se re-faz constantemente na *práxis*. Para ser tem que estar sendo” (FREIRE, 1987, p.73). É necessário ressaltar que nesse texto não será tratada diretamente a questão entre opressores e oprimidos, tal como faz Freire em seus escritos; ainda assim, uma vez que se fala em educação, a noção de poder está implícita em seus domínios.

levado a realizar o que o autor chama de “descentramento sensorial”, isto é, a despojar-se de maneiras consolidadas de estar no mundo para estar aberto frente ao descortinar de novas sensações e, então, conferir-lhes sentido. Em suas palavras:

O antropólogo descontrói a evidência social de seus próprios sentidos e se abre a outras culturas sensoriais, a outras maneiras de sentir o mundo. [...] ele é confrontado com sabores inesperados, com odores, músicas, ritmos, sons, contatos e usos do olhar que sacodem suas antigas rotinas e lhe ensinam a sentir outramente sua relação com o mundo e com os outros. (LE BRETON, 1953, p.18)

Ao aproximar os pensamentos de Le Breton aos de Bondía, é possível elencar a atribuição de sentido, a reflexão e a sua expressão pela linguagem como parte significativa do conhecimento oriundo da experiência, visto que é o modo de formulação de si e do outro. Ao discorrer sobre a linguagem, Le Breton (1953) postula:

[as] percepções sensoriais [...] são tributárias dos simbolismos adquiridos. [...] Uma dialética sutil se exerce entre a língua e as percepções. O papel da linguagem na elaboração das segundas é provavelmente decisivo. [...] As coisas só se tornam reais por sua entrada no registro da linguagem. [...] O termo capta a percepção em seu prisma significante e lhe oferece um meio de se formular. [...] O conhecimento sensível alarga-se sem cessar pela experiência acumulada ou pela aprendizagem. [...] Pouco a pouco a educação faz irromper o múltiplo do que outrora parecia unívoco e simples. (LE BRETON, 1953, p. 29 – 34)

Nesse sentido, a linguagem traz à tona os sentidos do mundo, do corpo, da percepção e do outro. É por sua apropriação que se reaprende constantemente a ver o mundo e a transcender o imediato, posto que o diálogo entre a sensibilidade do corpo relacional e a linguagem modifica-se à medida que a realidade humana é construída a cada momento. Logo, a educação, ao fazer-se pela linguagem, abre-se à pluralidade de percepções e de saberes dos sujeitos envolvidos no processo educativo para produzir significações e sentidos múltiplos, superando o que “outrora parecia unívoco e simples” (LE BRETON, 1953, p.34).

Re-existir

Imagine que você quer ensinar a voar. Na imaginação tudo é possível. Os mestres do voo são os pássaros. Aí você aprisiona um pássaro numa gaiola e pede que ele o ensine a voar. Pássaros engaiolados não podem ensinar o voo. Por mais que eles expliquem a teoria do voo, só ensinarão gaiolas.

RUBEM ALVES

Circunscrever outra visão de sujeito, não do sujeito de informações, e sim do sujeito de experiência, para Bondía (2002), e do sujeito existencial, para Tardif (2002), como aquele que através da experiência artística e pela *práxis*, por meio do binômio da ação/reflexão, cria possibilidades de alargamento do todo, situando-se enquanto sujeito revolucionário ao re-

existir. Visto que é possível sentir de outras formas, é legítimo posicionar-se de novas maneiras e questionar padrões hegemônicos.

Em relação aos fundamentos do ensino, tem-se que são divididos em “existenciais, sociais e pragmáticos” (TARDIF, 2002, p. 103). Esse escrito detém-se a partir dos fundamentos existenciais na qualidade do sujeito existencial que é o ser-no-mundo, de modo que, para Tardif, os fundamentos do ensino são existenciais:

[...] no sentido de que um professor ‘não pensa somente com a cabeça’, mas ‘com a vida’ com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida. [...] O professor não é somente um ‘sujeito epistêmico’ que se coloca diante do mundo numa relação estrita de conhecimento, que ‘processa’ informações extraídas do ‘objeto’ (um contexto, uma situação, pessoas, etc.) através de seu sistema cognitivo, indo buscar em sua memória, por exemplo, esquemas, procedimentos, representações a partir dos quais organiza as novas informações. Ele é um ‘sujeito existencial’ [...] um ‘ser-no-mundo’, um *Dasein* (Heidegger, 1927), uma pessoa completa com seu corpo [...] (TARDIF, 2002, p. 103 grifos nossos)

Nesse contexto, pretende-se sublinhar a natureza mais ativa do sujeito existencial, o *Dasein* (ser-no-mundo), relacionando-o aqui ao *existere*, à existência que pressupõe o corpo no mundo, suscetível a mudanças. Ao extrapolar o que diz Tardif (2002), no que concerne ao acúmulo de experiências ao longo da vida, pretende-se aqui não só partir de tais experiências, mas também criar outras com base na premissa da mutabilidade das relações de ensino-aprendizagem, dado que “educação se refaz constantemente na *práxis*. Para ser tem que estar sendo.” (FREIRE, 2014, p. 73).

A educação metamorfoseia-se pela *práxis*, através das ações dos sujeitos que a compõem, em que o saber-ensinar dos professores é poroso e, por isso, passível de atravessamentos e modificações. Ao contestar esquemas, normas e arquétipos, inicia-se um movimento que confere poder de mudança não só no âmbito individual, mas na vida social e, por conseguinte, escolar.

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas *que estão todos relacionados com seu trabalho*. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. Notemos também a importância que atribuem a fatores cognitivos: sua personalidade, talentos diversos, o entusiasmo, a vivacidade, o amor às crianças, etc. [...] Os saberes profissionais

Estar em situação de provocador em sala de aula exige uma reinvenção diária de si e o questionamento de velhas concepções pelo contato com uma infinidade de outros sujeitos e modos de existir. Entre atos de criação e recriação, em face da possibilidade de experimentar outros modos de existir, produz-se um conhecimento que não pode ser desvinculado do ser.

Este, inscrito no corpo, gera movimento, inquieta e viabiliza que se possa conceber outros caminhos para a docência, posto que o sujeito educativo é indissociável do sujeito da experiência artística e estes são inseparáveis do sujeito da existência.

A escolha do termo re-existir suscita o pensamento da resistência sobre seu viés etimológico. Para tanto, reporta-se a discussão levantada no texto *Resistir a quê? Ou melhor, resistir o quê?* de Tatiana Roque. À vista disso, a opção por dizer de re-existências designa um processo que está sempre em curso, que é independente e anterior a qualquer força opositora, assinalado por algo que está sempre em movimento:

É preciso resistir à captura do processo de resistência pela linguagem e pelos parâmetros quantitativos que impregnam a atualidade. O movimento dos movimentos se insere na ordem qualitativa da invenção e não na ordem quantitativa dos resultados. [...] o movimento dos movimentos é necessariamente aberto. (ROQUE, 2002, p. 32)

Assim, a re-existência pensada nesse trabalho é aquela que instaura o devir revolucionário, um modo de conceber a educação vinculada à existência, visto que existir é estar aberto ao lado de fora. Ao tomar o prefixo “re-” como dobra da existência, re-existir seria sempre existir outra e outra vez, à medida que se inventam outras existências, as quais são asseveradas pela permanente transmutação, e, por isso, subjetivamente a vida é ativada “como criação, ou melhor, como *em* criação” (ROQUE, 2002, p. 31).

Ao existir, o teatro resiste e, em uma busca de outras existências, recria-se e re-existe, sendo ele por excelência a arte de re-existir. No livro *O teatro é necessário?* (2004), Guénoun trabalha a ideia de teatro enquanto resistência para dizer de uma arte que consiste “[...] no jogo da apresentação da **existência** em sua precisão e em sua verdade. [...] no confronto entre a **existência** e a poesia. [...]” (GUÉNOUN, 2004, p. 147 grifo nosso). Ao utilizar a palavra existência, o autor desloca o teatro do patamar de arte da representação e coloca-o como arte da apresentação e da exposição, uma vez que, em sua etimologia, existir é *existere*, do latim arcaico que significa fora de, manifestar-se, mostrar-se. Assim como na Educação e na Antropologia, no Teatro a existência de “outro” é fundamental para sua existência enquanto Arte, visto que o fenômeno teatral só existe no âmbito do encontro e no espaço do entre.

O Teatro, assim, pode ser a brecha que se abre na nova perspectiva da ciência e ensino-aprendizagem, pois envolve essencialmente o que o soberanismo da lógica clássica e do modelo racional excluía; o ilógico, as possibilidades (o “**vir a ser**”), a intuição, a intersubjetivação, a criatividade... (CAVASSIN, 2002, p. 48 grifo nosso)

Então, ao tomar o teatro enquanto área do conhecimento e ao conferir-lhe a intitulação de Pedagogia Teatral, pode-se admitir seu modo de pensar de extrema relevância no processo de ensino-aprendizagem, já que considera o ser humano em sua totalidade – vivente com

palavra –, colocando em pauta seu caráter processual – “vir-a-ser” – e sensível – para além da razão clássica –, aceitando a intuição e o ilógico:

Arte é forma de conhecimento, pois envolve a história, a sociedade, a vida. Não está apenas ligada a ideia de prazer estético, contemplação passiva, mas ao contrário, é dinâmica e representa trabalho já que possui forças materiais e produtivas que impulsionam as relações históricas e sociais e levam o homem à compreensão de si mesmo e da sociedade. A arte proporciona prática criadora à luz das relações sociais, culturais e estéticas levando em conta as transformações nas novas configurações de tempo e espaço. [...]O processo representa uma teia de relações humanas baseadas em produções simbólicas, estéticas, e críticas que interferem no tempo e espaço humano. (CAVASSIN, 2002, p. 49)

Logo, dialogar com o teatro em sua forma pedagógica é concebê-lo enquanto área do conhecimento, tornando possível extrapolar o seu modo de pensar para outros âmbitos para além do palco e da contemplação, dado que ele é mais que um resultado final a ser apresentado para uma plateia. A Pedagogia Teatral permite, assim, escavar o território social, sua historicidade, para se criar, se inventar e se significar para além dos “teatrinhos” realizados na escola que versam sobre Biologia ou Geografia. Sendo ela um modo de conhecer, transforma os sujeitos imbricados no processo pedagógico e, pela *práxis*, atua reflexivamente, atribuindo novos sentidos em todos os espaços sociais.

Isso posto, ao aproximar-se educação, fazer artístico e modos de existência pelo teatro, empenha-se em desvelar uma poética expressiva que é inerente à natureza humana. Ante uma força transformadora e mutável inscrita pela própria existência e pelo “vir-a-ser”, o ato educativo torna-se muito mais vital, potente e não subordinado à supremacia racionalista.

Voar

*Uma vez que você tenha experimentado voar, você
andarà pela terra com seus olhos voltados para
céu, pois lá você esteve e para lá você desejará
voltar.*

LEONARDO DA VINCI

Redescobrir a docência através da criatividade e da experiência artística pela área de conhecimento da Pedagogia Teatral, sobre a ideia medular do “Sinto, logo sou”, é então outro modo de conceber a formação docente, à medida que tais áreas propõem o enfoque na relação sensível entre sujeito e mundo. Para Le Breton (1953, p.24) “a condição humana é corporal. O mundo só se dá sob a forma do sensível”. Ainda:

[...] A antropologia dos sentidos implica deixar-se imergir no mundo, estar dentro, não diante, e sem desistir de uma sensualidade que vem alimentar a escrita e a análise. O corpo é profusão do sensível. [...] O indivíduo só toma consciência de si

através do sentir, ele experimenta a sua existência pelas ressonâncias sensoriais e perceptivas que não cessam de atravessá-lo. (LE BRETON, 1953, p. 11)

Pensar sobre o viés da Antropologia dos Sentidos é relevante por ser um campo investigativo dos modos de sentir e perceber o mundo, pois propõe que se exercite o “descentramento sensorial” (LE BRETON, 1953, p.18), visto que “[...] em seu ambiente ordinário, o indivíduo raramente está em situação de ruptura ou incerteza, ele desliza sem congestionamento nos meandros sensíveis de seu entorno familiar” (LE BRETON, 1953, p. 28).

Ora, eis que a *práxis* teatral propicia ao sujeito sair de seu ambiente ordinário, ao reivindicar a reinvenção de lógicas e provocar incertezas, oportunizando ao corpo do professor vir à tona enquanto matéria viva potente ao emergir em novos meandros sensíveis e não familiares. Um corpo que sente com “[...] suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo [...]” (TARDIF, 2002, p. 104), pujante (re)criador do ato educativo e não mais mero reprodutor de informações.

A experiência artística como modo de construir novas perspectivas para a formação continuada de professores é relevante por sua natureza transformadora, advinda do conhecimento inscrito no corpo, nos saberes e nas percepções que inauguram outros modos de viver, de ser, de se relacionar e também de ensinar. Assim, investigar as corporeidades em âmbito escolar é questionar modelos formativos reproduzidos como adequados pautados unicamente no racionalismo técnico e na transmissão de conteúdo. Logo, pensar a educação transformadora exige desestabilizar uma estrutura que pretende produzir sujeitos úteis e funcionais e lançar olhares genuínos para as corporeidades dos educadores, estes que são os sujeitos a quem se delega em primeira instância o ato de educar na escola.

Ao perpetuarem-se modos consolidados histórico-socialmente de exercer a docência, a cultura escolar transforma o ato educativo em mera reprodução de informações, a fim de atender demandas de mercado que pressupõem o desenvolvimento da racionalidade técnica e minoram a potência inventiva dos sujeitos que constituem o campo educacional. Destarte, mesmo diante dessa conjuntura, é legítimo vislumbrar mudanças, uma vez que, conforme denota Freire (1996, p.24), “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”, assinalando, então, a possibilidade da reinvenção das práticas pedagógicas e revisão de conceitos e metodologias, o que é relacionado diretamente ao caráter processual do ser que nunca está terminado e inscrito em um “permanente movimento de procura” (FREIRE, 1996, p. 9).

A aproximação entre o antropólogo circunscrito por Le Breton, o artista pela Pedagogia Teatral, e o educador convergem em um ponto que é crucial para traçar novas rotas para a educação: a existência do outro. Assim, na forma de uma receptividade primeira (BONDÍA, 2002), todos esses sujeitos devem despir-se do que lhes é familiar, à procura de novas experiências, originários de outros sentires e, por conseguinte, outros pensares e outros saberes. Somente abrindo-se para o outro, torna-se possível o entendimento do seu processo de aprendizado, em um movimento que faz do ato educativo muito mais um ensinar a aprender do que a transmissão de conteúdos pré-formatados e homogeneizantes. Entender os diferentes tempos e formas de aprender é um modo de afirmar a diferença enquanto potência e necessidade primeira para o ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p.20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2019.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. In: **Revista científica/FAP**, Curitiba, v.3, p.39-52, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1624/963>>. Acesso em: 18 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25ª edição. 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 57ª edição.

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** Tradução de Fátima Saadi. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LE BRETON, David. 1953. **Antropologia dos sentidos**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ROQUE, Tatiana. Resistir a quê? Ou melhor, resistir o quê? In: **Lugar comum**, Porto Alegre, nº 17, p. 23-32, mai./out. 2002. Disponível em: < http://uninomade.net/wp-content/files_mf/113003120958Resistir%20a%20qu%C3%83%C2%AA%20Ou%20melhor%20resistir%20o%20qu%C3%83%C2%AA%20-%20Tatiana%20Roque.pdf>. Acesso em: 16 set. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 5ª edição.

DA POLIVALÊNCIA À PLURIPOTÊNCIA:

Suspensão do tempo ordinário pelo corpo-em-experiência na arte da performance

Karen Raíssa Nunes

RESUMO

Este trabalho consiste na análise dos processos constitutivos do experimento cênico IN/CORPORAL (2018), o qual foi concebido pela autora desse artigo e oriundo de uma disciplina do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto denominada de Oficina de Criação A: desconstruções artaudianas, a qual, na época, era ministrada pela aluna de pós-graduação Tamira Mantovani em conjunto com sua orientadora Luciana Dias. Além disso, com apoio do texto *O corpo que não aguenta mais* (2011) de David Lapoujade, discute-se acerca da construção do corpo na contemporaneidade em diálogo com os conceitos foucaultianos de *biopolítica* e *biopoder*, pela ótica também do teórico Peter Pelbart no texto *Biopolítica* (2007). Por fim, pretende-se refletir sobre a suspensão do tempo ordinário (constructo social) para instaurar um estado de liberdade que se dá pelo corpo-em-experiência (FABIÃO, 2013) na arte performática.

Palavras-chave: Corpo, Artaud, Biopolítica, Biopoder, Liberdade, Suspensão do tempo, Corpo-em-experiência, Performance.

*Tu és um corpo vivendo, eu sou um corpo vivendo,
nada mais.*

CLARICE LISPECTOR

[...]

O texto a seguir consiste em uma série de elucubrações a partir do retorno ao experimento cênico construído em 2018, na abertura diária a feridas sutis, bem como na discussão de o que é que o corpo não aguenta mais. Para além de meras reflexões, busca-se também inserir-se num quadro de manifesto e perseguir uma ideia de liberdade, dada pela suspensão do tempo ordinário. Se, em Artaud, o deus que subjuga o corpo é o agente e, em Foucault, é o poder, na contemporaneidade eis que emerge o tempo enquanto constructo social tornando-se o próprio algoz.

Assim, o corpo que não aguenta mais é aquele que ainda é vulnerável e sofre por seu contato no mundo, como afirma Lapoujade (2011). Ser sensível é não se subordinar a

nenhuma ordem, qualquer que seja ela e jogar-se no mundo em uma aventura interminável, uma vez que o mundo só se revela em sua totalidade caso nós desfaçamos nossas amarras e/ou pré-julgamentos. Logo, tudo que o corpo pode, ou seja, sua potência de vida, não reside em enunciados como “à procura da felicidade”; “a vida imortal” ou ainda “não pare de buscar seu aperfeiçoamento”, pois estes são premissas evocatórias de um corpo incompleto e impotente no que diz respeito à quantidade de habilidades que concentra.

Suspender o tempo ordinário, construir um corpo não-funcional, parar, respirar, experimentar, aventurar-se e errar são modos de investigação para um processo de liberdade, valendo-se da transmutação da existência, do corpo enquanto corpo, sem agente, sem deus, sem forma, um ()-ser, que insiste em explodir, em estar em catástrofe para sempre se tornar outro.

Antes de debruçar-me sobre as reflexões as quais pretende esse artigo, considero importante apresentar aspectos conceituais aqui utilizados. O tempo suspenso é um tempo à margem, não regido por regras sociais e a polivalência é o acervo de habilidades reunidas no sujeito. Assim, na sociedade contemporânea, quanto mais se sabe fazer, melhor se é. Em relação à pluripotência, entende-se como uma abertura à transformação, sendo um estado que intensifica a relação do corpo no mundo, conceito extraído da Biologia e que tem a ver com a condição das células-tronco no corpo vivo. Para essa concepção, são usados como sinônimos nesse presente escrito os termos: corpo-larva, corpo pluripotente, corpo em estado de liberdade, corpo-em-experiência, corpo em catástrofe. A escrita ()-ser, por sua vez, denota o estado do corpo-larva como aquele que está sempre em devir e pronto a sempre tornar-se algo. Por fim, a ideia de suspensão a ser trabalhada advém de uma aproximação com um estado de profunda paixão⁴ pelo erotismo, por isso, então, máxima abertura ao outro, o que permite o desfazimento de si e o transmutar-se em outrem.

[Inscrições]

E não podemos admitir que se impeça o livre desenvolvimento de um delírio, tão legítimo e lógico como qualquer outra série de idéias e atos humanos.

ANTONIN ARTAUD

⁴ Sobre a suspensão do tempo que se dá na paixão profunda pelo erotismo: “[...] Ele é o meu abismo, a minha catástrofe. Não estou em pedaços ou fragmentado, mas dissolvido, derretido, liquidado. Não tenho margens nem limites enquanto líquido que sou. E assim, me liquefazendo, escorro. Espalhando-me por toda a superfície. [...] Nesse momento não sou um corpo ocupando um lugar no espaço. Não habito lugar algum. Caio no abismo enquanto num momento de suspensão. Navego numa brecha que se abre diante de mim, é ela que me toma toda, e assim me dissolvo. A ponto de não saber se há outro, e qual a sua função.” (LIMAS, 2014, p. 77-78).

Antoine Marie Joseph Artaud, romântico e maldito tido por louco e revoltado, caminhou por várias expressões da arte sempre como um contraponto crítico, tanto pelo pensamento comum de sua época quanto pela criação artística de seu tempo. Sua obra, complexa, influenciou e continua a incomodar atores e diretores pelo que possui de revolucionária. Esse autor influenciou no pensamento crítico, ocupando um lugar de destaque ao misturar competências diversas da comunicação e ao utilizar literatura, teatro, desenho, cinema e rádio de modo tão melindroso que suas ideologias se tornaram enigmas a serem desvendados.

A aproximação com as ideias de Artaud em *Linguagem e vida* (1987) deve-se ao fato de o autor propor um pensamento teatral que esteja além de uma conformidade já posta, além da lógica e do que deveria ser, ou seja, dos desvios e das errâncias, para tirar-nos da comodidade da vida e deixarmos-nos afetar em um movimento que se inscreve diretamente nos corpos.

Parece, assim, haver uma concordância, em certos meios, em considerar o teatro não como um jogo de arte gratuito ou como um meio de se distrair dos aborrecimentos de uma difícil digestão. Mas ao mesmo tempo que ele reencontra os poderes de ação direta sobre os nervos e a sensibilidade e através da sensibilidade sobre o espírito, o teatro abandona o hábito do teatro falado, onde a clareza e a lógica constroem a sensibilidade. Não se trata, no entanto, de suprimir a palavra, mas de reduzir consideravelmente seu emprego, ou dela se servir em um sentido mágico esquecido ou desconhecido. Trata-se, sobretudo, de suprimir um certo lado puramente psicológico e naturalista do teatro e de permitir à poesia e à imaginação retomar seus direitos. Existe, entretanto, e eis aqui a novidade, um lado virulento e diria mesmo perigoso da poesia e da imaginação a reencontrar. A poesia é uma força dissociadora e anárquica, que, por analogias, associações, imagens, vive apenas de uma subversão de relações conhecidas. A novidade está em subverter estas relações não apenas no domínio exterior, no domínio da natureza, mas no domínio interior, isto é, no da psicologia. (ARTAUD, 2008, p. 82-83)

Em conformidade com o acima exposto, Artaud convoca para a cena a revolução de um novo corpo humano a nível psicológico para o desfazimento de si enquanto sujeito, e a sensibilidade que se manifesta pelo anarquismo poético e imaginativo para despontar o sentido mágico do teatro. Nessa perspectiva, o não-uso ou a redução da palavra são postulados como princípio essencial para um teatro mágico, a fim de que a imaginação e a poesia encontrem na materialidade do corpo sua expressão primeira, e não na transcendência por via enunciativa.

Segundo Artaud (1947), o teatro é o lugar privilegiado para a geração de formas que refazem o ato criador, aspecto esse capaz de derivar ou dirigir forças. Dessa forma, há a importância de se investigar os escritos artaudianos ainda em 2019, visto que o refazimento da

arte com ênfase na materialidade do corpo ocupa hoje lugar central no que tange às artes performativas enquanto interlocutor de um discurso. Nesse sentido, fez-se de extrema relevância o diálogo com esses escritos.

Colocando-o de novo, pela última vez, na mesa de autópsia para refazer sua anatomia. Eu digo, para refazer sua anatomia. O homem é enfermo porque é mal construído. É preciso desnudá-lo para raspar esse animalúnculo que o corrói mortalmente, deus e juntamente com deus os seus órgãos. Pois, amarrem-me se quiserem, mas não existe coisa mais inútil que um órgão. Quando tiverem conseguido fazer um corpo sem órgãos, então o terão libertado dos seus automatismos e devolvido sua verdadeira liberdade. Então o terão ensinado a dançar às avessas como no delírio dos bailes populares e esse avesso será seu verdadeiro lugar. (ARTAUD, 1947 apud LINS, 2011, p. 44).

Uma vez repensada a cena teatral a partir de Artaud, faz-se necessário partir de um corpo desviante, titubeante, amorfo, refeito anatomicamente, sensível no todo e permissivo de um devir, não subordinado à ordem social tampouco à construção do organismo. Assim, na reconstrução do corpo humano, ao recriar sua já sistematizada forma anatômica, é imprescindível sua desorganização e sua desarticulação enquanto organismo e enquanto corpo institucionalizado e funcional para sua conversão em corpo afetivo e intensivo. Logo, ao desorganizar a sistematização fisiológica, em que se come pela boca e se respira pelo nariz, torna-se possível acessar a vida de outras formas e também sentir de corpo inteiro, pelo avesso.

Dessa maneira, a colocação do corpo na mesa de autópsia é fazer nascer um corpo não organizado socialmente, em que Artaud afirma:

É preciso acreditar num sentido da vida renovado pelo teatro, onde o homem impavidamente torna-se o senhor daquilo que ainda não é, e o faz nascer. E tudo o que não nasceu pode vir a nascer, contanto que não nos contentemos em permanecer simples órgãos de registro (ARTAUD, 2006, p.8)

Diante da renovação da vida pela criação artística, é preconizado pelo autor o eterno nascimento, em um movimento que se inscreve pelo não-saber, pelo que sempre pode ser, em que o sujeito destina-se a ser “o senhor daquilo que ainda não é”. Porém, para renascer e ser aquilo que ainda não se é deve-se negar a prévia organização de si enquanto corpo possuidor de órgãos com funções predeterminadas biologicamente, assim como a própria construção enquanto sujeito social. Ao renascer, novas possibilidades de vida são criadas a partir de um processo que também é próprio do corpo biológico: diariamente células morrem e outras nascem para dar vida ao corpo que está sempre em mutação.

O experimento cênico: IN/CORPORAL

IN/CORPORAL é um experimento cênico construído a partir de três questões fulcrais: a decomposição da figura humana, a desmaterialização dos corpos e a fragmentação da vida. Explora-se, assim, um trocadilho com o conceito incorporal⁵ cujo significado é sem corpo, sem matéria, trazendo à tona outra dimensão para além daquela do dicionário: *in corporis*, o que está inscrito no corpo, conhecimento corporificado pela experiência sensível no mundo.

O experimento foi realizado pela autora desse artigo com o propósito de tencionar cânones teatrais instituídos em conformidade com as teorias artaudianas apresentadas, colocando vida e cena teatral em uma confusa sobreposição e levantando questões pungentes e inerentes ao ser que acontece no mundo.

Destarte, pela necessidade emblemática de problematizar a construção do corpo na sociedade pela arte teatral perante o arcabouço de ideias de Artaud em *Linguagem e vida* (1947) e em *Para acabar com o julgamento de Deus* (1948), eis que emerge o experimento cênico IN/CORPORAL, o qual se propôs a atravessamentos sensoriais e à desestabilização de um corpo pré-construído socialmente.

Notas metodológicas

O espaço onde aconteceu o experimento cênico foi organizado da seguinte maneira:

- Em uma sala preta, foram dispostos no chão ou colados na parede fragmentos fotográficos de partes do corpo;
- Sacos de lixo pretos foram pendurados no teto e outros deixados no chão preenchidos com papel;
- Uma cadeira hospitalar de metal foi colocada no lado direito da sala;
- Um tecido branco ligava os sacos de lixo no chão às fotos e à cadeira de metal;
- Cortinas de plástico bolha foram penduradas e dividiam a sala em dois espaços;
- Uma caixa de som, um *datashow* para projeção de vídeo e dois *strobes* também foram colocados no espaço;
- Do lado de fora da sala, havia uma mesa com um recipiente de álcool em gel e três lanternas. Na porta, foram colados dois cartazes com os seguintes dizeres:

- Cartaz 1:

⁵Fonte disponível em: <<https://www.dicio.com.br/incorporal/>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

AMBIENTE ESTÉRIL. FAÇA SUA
ASSEPSIA AQUI.

▪ Cartaz 2:

AVISOS

(LEIA ANTES DE ENTRAR)

1. É OBRIGATÓRIO fazer utilização de álcool em gel para adentrar no recinto.
2. Favor retirar os sapatos e deixá-los do lado de fora para evitar quaisquer tipos de contaminação.
3. Antes de entrar no recinto, DEVE-SE pegar uma lanterna. Ao sair, deixar o objeto sobre a mesa.
4. Tempo de permanência no local: MÁXIMO de 3 min.
5. Número de pessoas permitido por vez: MÁXIMO de 4.

Figura 1 – Fragmentos de fotos colados em sacos de lixo e colados na parede e outros dispostos no chão sobre um tecido branco



Fonte: acervo da autora.

Figura 2 – Organização da sala antes do início do experimento cênico. Sacos de lixo preto espalhados pela sala; ao fundo, uma cadeira com um *stroble* posicionado em sua parte superior e outra de metal ao lado direito com um manequim; tecido branco ligando os fragmentos de fotos à cadeira de metal.



Fonte: acervo da autora.

O paradoxo estabelecido no ambiente cria-se a partir de pares de ideias para desvelar e compor a própria contrariedade do ser humano, assim: branco-preto; orgânico-inorgânico;

descartável-imortal; humano-inumano; fragmento-todo; corporal-incorporal; material-imaterial; criação-decomposição; asséptico-contaminado; reproduzível-irreproduzível; estéril-produtivo; distância-toque; experiência-racionalidade; claro-escuro; espetáculo-intimidade; contenção-liberdade; visibilidade-invisibilidade.

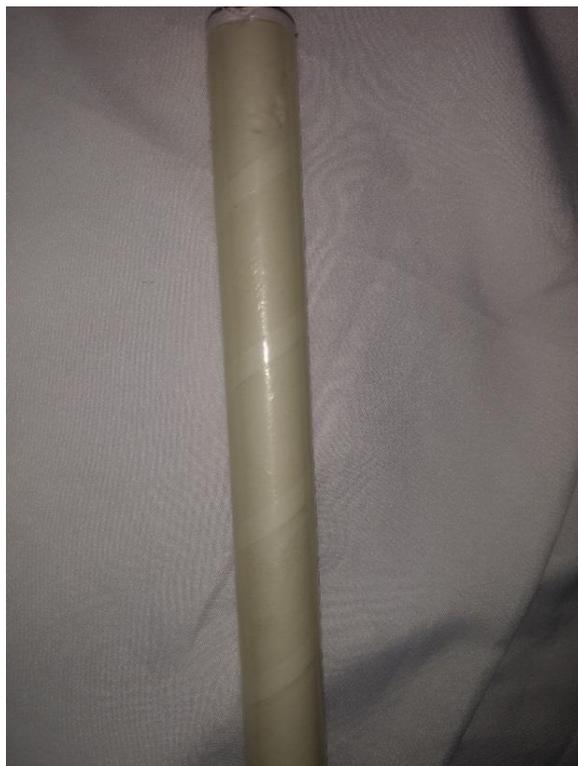
Já o plástico, material escolhido para compor a maior parte do ambiente e do figurino, teve justamente um papel fulcral no estabelecimento de um diálogo com a cena construída, pois possui como características a descartabilidade e a inorganicidade. As imagens a seguir demonstram os materiais plásticos utilizados na composição da cena e do figurino:

Figura 3 – Plástico bolha



Fonte: acervo da autora.

Figura 4 – Plástico filme



Fonte: acervo da autora.

Figura 5 – Saco de lixo preto



Fonte: Google⁶.

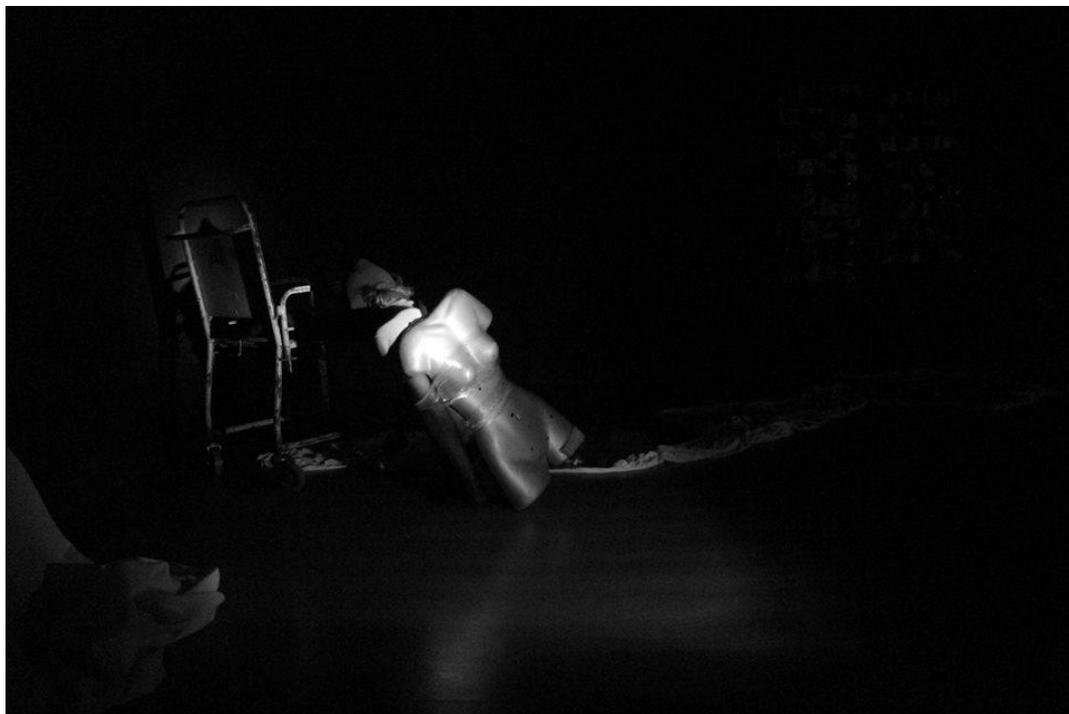
Após a explicitação dos materiais utilizados e de como o espaço da ação foi organizado, pode-se explicar, então, como o experimento foi estruturado cenicamente e como cada elemento disposto foi utilizado. Antes das pessoas adentrarem a sala, a *performer* pôs-se próximo à cadeira e ligou o *datashow*, que projetava um vídeo de aula de anatomia com um

⁶ Disponível em: <<http://braslimpo.com.br/institucional/sacos-de-lixo/saco-de-lixo-preto-reforcado>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

corpo humano, o som, que tocava um áudio composto por uma música e um aviso de alarme e os *strokes*. Assim, ela, ora no chão, ora na cadeira, envolta dos pés à cabeça com plástico filme e meias-calças, movia-se semelhante a uma larva, com movimentos indefinidos, já que não era uma coreografia. Segue o relato da *performer* sobre a experiência vivenciada em IN/CORPORAL:

Decidi parar quando estava com falta de ar, prestes a colapsar. Senti o corpo quente, o sangue correr e a cabeça girar. Senti o corpo vivo. Com um tubo na boca, emitia grunhidos, gemidos; as narinas estavam pouco livres. O corpo precisou encontrar outros modos de respirar. Não sabia que horas eram, nem o quanto tinha me movido. Quando tirei as meias e voltei a enxergar, estava no meio da sala. Tinha rodado pelas fotos e arrastado o tecido disposto no chão. Não tinha percebido, pois, naquele momento, não havia inseparabilidade entre meu corpo, a sala, o som, as luzes e os objetos cênicos: éramos um só. Além de respirar, meu corpo precisou encontrar outros jeitos de mover-se, de ficar parado e de pulsar. Naquele momento de quase morte, o corpo viveu em sua máxima intensidade. Senti que tudo vibrava e produzia calor. Deformada, desfigurada, não-ordinária. Envolta em plástico filme, vestida com meias-calças dos pés à cabeça, carregava um manequim às costas e um tubo de papelão na boca: já não era Karen, era ()-ser, uma larva, um por-vir, vulnerável, ora no chão, ora na cadeira de metal. Contorcia-me feito larva. Jorrava feito água. ()-ser em latência para tornar-se, no exato momento em que precedia à cristalização, a forma.

Figura 6 – A performer junto à cadeira de metal e ao tecido branco. Nesse ângulo, pode-se observar o manequim e uma silhueta formada entre ele e a cadeira.



Fonte: acervo da autora (2018). Fotógrafo: Thiago Ferraz

Figura 7 – A cadeira, o manequim, um saco de lixo e o tecido branco. A performer, no chão, está deitada junto à cadeira.



Fonte: acervo da autora (2018). Fotógrafo: Thiago Ferraz

Figura 8 – Nesse ângulo, a performer ajoelhada junto à cadeira.



Fonte: acervo da autora (2018). Fotógrafo: Thiago Ferraz

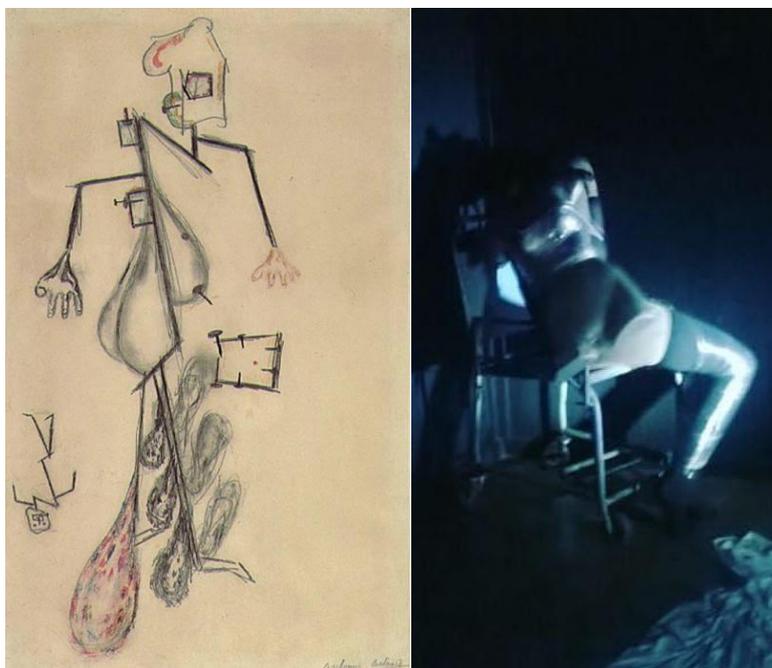
Figura 9 – A sombra projetada na parede pela iluminação feita pelo *stroble* localizado ao lado esquerdo (não aparece na imagem). Após alguns movimentos, o corpo da performer desarruma o tecido branco inicialmente posicionado.



Fonte:

acervo da autora (2018). Fotógrafo: Thiago Ferraz

Figuras 10 e 11 – À esquerda, desenho de Antonin Artaud. *L'homme et sa douleur* (O homem e sua dor); abril de 1946. À direita, fotografia da performance *IN/CORPORAL*.



Fontes: Google⁷ e acervo da autora. Fotógrafo: Thiago Ferraz

Conforme olhamos as duas imagens acima, notamos semelhanças no que diz respeito às representações de corpos, uma vez que há um rearranjo das estruturas e novas perspectivas

⁷ Disponível em: <<http://flanagens.blogspot.com/2014/05/o-homem-e-sua-dor.html>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

em relação ao corpo anatômico. No desenho, não há uma representação fiel de um corpo, não há ossos ou músculos; pode-se dizer que está mais localizada em um campo afetivo que distorce e repensa o corpo em suas múltiplas facetas para além daquelas anatômico-sociais. Ao examinarmos a fotografia, podemos nos indagar sobre o que está lá ademais da cadeira: se é uma pessoa, se é um manequim, se é um corpo orgânico ou não.

O corpo que não aguenta mais

*É preciso cuidado
Por que não se acomosse
O pulso do relógio
Com o pulso do sangue*
JOÃO CABRAL DE MELO NETO

Para pulsar com o pulso do sangue, é preciso questionar a vida controlada pelo relógio e perguntar-se: o que é o corpo? Como desestabilizar⁸, desconstruir, descolonizar, desreteritorializar, desdomesticar e desestruturar um corpo? A existência do corpo pressupõe a existência do ser humano? Como se dá a fragmentação e a decomposição do sujeito contemporâneo? O que é fundamental para a natureza humana? O que é que o corpo não aguenta mais? Por que há uma tendência de sobrevivencialismo do ser humano em diálogo com conceitos de assepsia/higienização, desumano e inumano?

Artaud, em *Para acabar com o julgamento de Deus* (1948), refere-se a Deus enquanto a figura do sujeito que organiza e subordina o corpo ao organismo fisiológico:

[...] quero dizer que descobri a maneira de acabar com esse macaco de uma vez por todas E já que ninguém acredita mais em Deus, todos acreditam cada vez mais no homem. Assim, agora é preciso emascular o homem. Como? Como assim? Sob qualquer ângulo o Sr. não passa de um maluco, de um doido varrido. Colocando-o de novo, pela última vez, na mesa de autópsia para refazer a sua anatomia. O homem é enfermo e mal construído. Temos que nos decidir a desnudá-lo para raspar esse animalúculo que o corrói mortalmente, Deus E juntamente com deus os seus órgãos Se quiserem, podem meter-me numa camisa de força Mas não existe coisa mais inútil que um órgão. Quando tiverem conseguido um corpo sem órgãos, Então o terão libertado de seus automatismos E devolvido sua verdadeira liberdade. Então poderão ensiná-lo a dançar às avessas Como no delírio dos bailes populares e esse avesso será Seu verdadeiro lugar. (ARTAUD, 1947, apud LINS, 2011, p. 44).

⁸ O prefixo “des-” é utilizado como reversão de um estado e não como modo de negá-lo, assim, “desconstruir”, “desdomesticar” e, “desestabilizar” dizem respeito a outros modos de pensamento pela ação a partir do reconhecimento daquilo que está construído, domesticado e estabilizado. Essa acepção do prefixo advém do artigo intitulado *Sobre a produtividade e a semântica do prefixo des- no português brasileiro atual*, de De Bona e Ribeiro (2018). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-44502018000200611&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 out. 2019.

Logo, a criação de um sujeito que age o corpo (o deus) avizinha-se à ideia foucaultiana de biopoder – ao assujeitar-se, o indivíduo controla-se conforme o que lhe é impelido de suas próprias entranhas, extraído do meio social, modo muito mais sofisticado de controle que o poder disciplinador. Assim, Foucault define o biopoder diferenciando-o daquele:

Mais precisamente, eu diria isto: a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc (FOUCAULT, 2005, p. 291)

De sorte que, para Foucault, o biopoder está mais para a produção em série de corpos, ao controlar a espécie, massificando-os. Trata-se de uma biopolítica porque os novos objetos de saber, que se criam “a serviço” do novo poder, destinam-se ao controle da própria espécie. A população é o novo conceito que se constrói para dar conta de uma dimensão coletiva que, até então, não havia sido uma problemática no campo dos saberes.

Nesse sentido, pelo advento de discursos higienistas, desportivos e dietéticos na contemporaneidade, considero importante o conceito de medicalização sobre o qual fala Foucault como estratégia da biopolítica:

Medicalização é uma estratégia biopolítica, poder que é exercido sobre o coletivo e atuando sobre a constituição do sujeito. Não é o corpo somente que deve ser disciplinado, mas o controle deve recair também sobre a “[...] vida dos homens, [...], ela se dirige não ao homem-corpo, mas ao homem vivo, ao homem ser vivo; no limite, ao homem-espécie” (FOUCAULT, 2005, p. 289).

Desse modo, a medicalização, ao dirigir seus esforços ao homem ser vivo, cria vias de longevidade pelo melhoramento genético e pela vigília do indivíduo sobre si mesmo, culpabilizando hábitos e comportamentos tanto seus como de seus pares e normalizando a sociedade. À vista disso, discursos dão força à busca desenfreada pela estética da perfeição e da funcionalidade ao criarem a ideia de corpo acessório, o qual é passível de transformações para sua melhor adequação enquanto instrumento destinado à manutenção da vida em estado permanente de bem-estar.

Na contemporaneidade, a ênfase encontra seu lugar na maximização de si no tempo, onde potências humanas, como a criatividade, são sugadas e devem ser subservientes à máquina capitalista. Ao forjar e vender uma ideia de liberdade, a ideologia neoliberalista toma de assalto as subjetividades:

[...] o poder já não se exerce desde fora, desde cima, mas sim como que por dentro, ele pilota nossa vitalidade social de cabo a rabo. Já não estamos às voltas com um poder transcendente, ou mesmo com um poder apenas repressivo, trata-se de um

poder imanente, trata-se de um poder produtivo. Este poder sobre a vida, vamos chamar assim, biopoder, não visa mais, como era o caso das modalidades anteriores de poder, barrar a vida, mas visa encarregar-se da vida, visa mesmo intensificar a vida, otimizá-la. Daí também nossa extrema dificuldade em resistir. Já mal sabemos onde está o poder e onde estamos nós. O que ele dita e o que nós dele queremos. Nós próprios nos encarregamos de administrar nosso controle, e o próprio desejo já se vê inteiramente capturado. Nunca o poder chegou tão longe e tão fundo no cerne da subjetividade e da própria vida, como nessa modalidade contemporânea do biopoder. (PELBART, 2007, p. 58)

Hoje, na era da velocidade da informação, o biopoder ganha outros contornos: a noção de sobrevivencialismo biológico (Pelbart, 2007) do corpo está arraigada no pensamento contemporâneo, em que se defende sua incompletude e sua imperfeição, isto é, um corpo que deve ser melhorado por intervenções ininterruptas em sua materialidade. Evitar o desgaste, a corrosão; estender ao máximo a jovialidade e a *performance* para possibilitar ao corpo fazer o máximo de atividade e nunca ficar cansado; autopreservar-se para autoexplorar-se; dar o máximo de si e apresentar-se como tal: todas essas ideias tornaram-se as ideologias motivadoras dos sujeitos contemporâneos. Um corpo funcional, que não vive, mas sobrevive, conquanto assinala Pelbart (2007, p.61): “não só prezamos a vida, como se alega, mas queremos preservá-la a todo custo, prolonga-la ao máximo, seja que vida for; nós somos escravos da sobrevivência”.

Assim, diante da incompletude e insuficiência do ser humano apregoada pelo capitalismo, deixamo-nos afugentar em modos sempre sustentados por outros de como viver e de como devemos-nos comportar, sendo que, a todo tempo, alguém dita o que deve ser feito. Somos desencorajados a agir enquanto um ser que apenas está no mundo: não podemos pensar segundo nós mesmos ou agir enquanto nós, pois, a todo momento, somos invalidados socialmente.

O corpo não aguenta mais tudo aquilo que o coage, por fora e por dentro. Por exemplo, o corpo não aguenta mais o adestramento civilizatório que por milênios se abateu sobre ele, como Nietzsche o mostrou exemplarmente em *Para a genealogia da moral*. Ou mais recentemente, o sociólogo Norbert Elias, quando descreveu de que modo aquilo que chamamos de civilização é resultado de um progressivo silenciamento do corpo; dos seus ruídos, impulsos, movimentos, arrotos, peidos, etc. Mas também o que o corpo não aguenta mais é a docilização que lhe foi imposta pelas disciplinas nas fábricas, nas escolas, nos exércitos, nas prisões, nos hospitais, pela máquina panóptica. (PELBART, 2007, p. 62)

Pelbart afirma sobre os mecanismos utilizados pelo poder para controlarem até as entranhas da existência a nível molecular, em que, ao silenciarem até os ruídos corporais na contemporaneidade, modificam “as nossas maneiras de perceber, de sentir, de amar, de pensar, até mesmo de criar” (2007, p. 57). Com isso, ao dominar o que é próprio à vida humana, como a potência criativa, coloca-se o ser humano a serviço em tempo integral da

soberania neoliberal e, dessa maneira, dispondo a vida humana à função da sociedade e retirando a sua capacidade de resistência.

Segundo o relato da *performer* e ante o empenho dirigido para a investigação dos questionamentos postos em linhas acima, bem como em síntese e em relação ao texto de Lapoujade, afinal, o que é que o corpo não aguenta mais? De acordo com esse autor, “sofrer é a condição primeira do corpo” (2011, p.6) e tornar-se insensível e anestesiado seria um modo de despotencializar a vida. Nesse sentido, perante a esse pensamento, falar sobre um corpo que não aguenta é dizer sobre aquele que se expõe às feridas mais sutis, no mais alto grau de sensibilidade. Ao sofrer, ele existe, posto que aceita sua condição de vulnerabilidade e se abre às sutilezas da vida, consentindo expor-se ao que vem de fora, em razão de sua condição primeira.

Eis que emerge a possibilidade de explorar um conceito de pluripotência originado no movimento de exposição do corpo aos sofrimentos e às coisas mais sutis. À medida que a *performer* se movimenta indefinidamente, sem coreografia, feito larva, ela permite-se a “torções deslocamentos que mobilizam e comprometem todo o corpo”. IN/CORPORAL possibilita um “re-devir” larva⁹ pelo eterno vir-a-ser de um corpo sem agente, sem deus, sem organismo, um corpo que sofre de ser afetado, que não sabe que horas são ou o quanto se moveu no espaço.

Pelbart também dialoga com Lapoujade quando discorre acerca da longevidade pela sobrevida na sociedade do bem-estar ao postular sobre a autopreservação do corpo nesse entorpecimento hedonista, em que até os prazeres são falseados – “café sem cafeína, cerveja sem álcool” –, a fim de que o corpo não sofra e, assim, não se deteriore em contato com aquilo que é maléfico à saúde. Ao proteger-se daquilo que faz mal, o corpo adoece por não mais poder sentir e faz da doença um modo de existir, donde o sujeito desvitaliza-se. Porquanto o indivíduo proteja compulsoriamente seu corpo da exposição de fora, ele blinda-se e não permite o “[...] esvaziamento, para dar passagem a outras forças [...]” (PELBART, 2007, p. 63) inscritas pela própria existência.

Assim, enquanto o trabalhador industrial vendia a sua força de trabalho para reproduzir tecnicamente os modos de produção, revela-se, na sociedade informacional, a busca pela polivalência e a imposição da eterna atualização ao corpo contemporâneo para que ele coexista com a velocidade tecnológica. Em um contínuo processo de qualificação, corre-se

⁹ O re-devir larva apresenta-se enquanto único modo de “[...] suportar os traçados, os deslizamentos e rotações...[...]”. É a representação de um corpo sem agente. (LAPOUJADE, 2011)

contra o tempo e barganha-se com ele ao indagar-se: “como fazer mais coisas em menos tempo?” ou “Como ser mais para conseguir um melhor emprego e evoluir enquanto sujeito?”.

De tal modo, segue-se em busca da melhor versão de si mesmo e da alta performance social. Como sugere Lapoujade (2011), em uma tentativa de maximização do que o corpo pode suportar – mais informação, mais atividade e mais longevidade – distancia-se da potência da vida: quanto mais longo, mais preservado, menos vivo.

Os corpos não se formam mais, mas cedem progressivamente a toda sorte de deformações. Eles não conseguem mais ficar em pé nem ser atléticos. Eles serpenteiam, se arrastam. Eles gritam, gemem, se agitam em todas as direções, mas não são mais agidos por atos ou formas. É como se tocássemos a própria definição do corpo: o corpo é aquele que não aguenta mais, aquele que não se ergue mais. (LAPOUJADE, 2011)

Para além dele – Suspensão do tempo e corpo-em-experiência

*A vida é um incêndio: nela
dançamos, salamandras mágicas
Que importa restarem cinzas
se a chama foi bela e alta?
Em meio aos toros que desabam,
cantemos a canção das chamas!
Cantemos a canção da vida,
na própria luz consumida...*
MARIO QUINTANA

A ideia da suspensão aparece tanto nos pensamentos de Pelbart (2007, p. 63), quando afirma que **uma vida**¹⁰ “[...] é puro acontecimento, em suspensão, impessoal, singular [...]”, quanto em Lapoujade (2011) em “re-devir ‘larva’” e quando se refere a um corpo sem agente. Nesse sentido, vejamos o trecho abaixo retirado do relato da *performer* sobre a realização do experimento IN/CORPORAL:

Não sabia que horas eram, nem o quanto tinha me movido. Quando tirei as meias e voltei a enxergar, estava no meio da sala. Tinha rodado pelas fotos e arrastado o tecido disposto no chão. Não tinha percebido, pois naquele momento, não havia inseparabilidade entre meu corpo, a sala, o som, as luzes e os objetos cênicos: éramos um só.

Em uma reflexão do trecho acima e em consonância com o que questiona Manzi (2019) em seu artigo sobre a possibilidade de suspensão no tempo na contemporaneidade, tem-se:

¹⁰ DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida. (2002) “[...] **Uma vida** é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência completa, beatitude completa. [...] A vida do indivíduo deu lugar a uma vida impessoal, mas singular, que desprende um puro acontecimento, liberado dos acidentes da vida interior e da vida exterior, isto é, da subjetividade e da objetividade daquilo que acontece.” (p. 12 e 14, grifo nosso).

Seria possível, em nossa sociedade, realizar uma suspensão do tempo da vida cotidiana e nos adentrarmos em uma outra temporalidade? Ou seja, seria possível experienciar algo que não fosse submetido à lógica de nossas experiências ordinárias e vivenciarmos algo da ordem do extraordinário? Aliás, o que seria isso exatamente? E se for possível, como seria? (MANZI, 2019, p. 2010)

Em resposta ao primeiro questionamento suscitado, parece bastante plausível dizer que sim. A *performer*, ao dizer que “não sabia que horas eram, nem o quanto tinha me movido”, denota sua introdução em outra temporalidade que não a ordinária. Ao não saber que horas eram, o sujeito é dissolvido e resta-lhe somente um instante de epifania. Nesse sentido, a dissolução do indivíduo encerra sua experiência em uma ordem extraordinária: fora de controles internos e externos para imiscuir-se no todo.

Enuncio outro questionamento com base nas afirmações acima: ao tomarmos a suspensão do tempo ordinário como possível, por qual motivo ela se dá pelo corpo-em-experiência? Diante da imperfeição, do acaso, do não-programado, o *performer* vive a arte e presentifica a vida. O incerto, o não-acabado e o “em processo” sinalizam a postura do artista em escuta que estabelece uma relação sensível com o mundo, em um constante movimento e conexão com o improvável.

O performer suspende o que há de automatismo, hábito, mecânica e passividade no ato de “pertencer” – pertencer ao mundo, pertencer ao mundo da arte e pertencer ao mundo estritamente como “arte”. Um performer resiste, acima de tudo e antes de mais nada, ao torpor da aderência e do pertencimento passivos. Mas adere, acima de tudo e antes de mais nada, ao contexto material, social, político e histórico para a articulação de suas iniciativas performativas. Este pertencer performativo é ato tríplice: de mapeamento, de negociação e de reinvenção através do **corpo-em-experiência**. Reconhecimento, negociação e reinvenção não apenas do meio, nem apenas do performer, do espectador ou da arte, mas da noção mesma de pertencer como ato psicofísico, poético e político de aderência-resistência críticos. (FABIÃO, 2013, p. 5, grifo nosso)

Em um estudo minucioso de si e do ao redor, prepara-se para o descortinar de acontecimentos, na iminente descoberta do “*vir-a-ser*”. Na eternidade do instante, o sujeito artista transmuta-se e inscreve a arte na não-permanência da vida através do corpo-em-experiência, suspendendo o tempo:

Para um performer, “organismo”, “sentido” e “sujeito” são atos – nem algo, nem dados, nem plenos, nem prontos, nem repetíveis, mas atos, atos performativos – e, como tal, configurações momentâneas de aderências-resistências, modos relacionais em devir. (FABIÃO, 2013, p. 6)

Logo, o performer torna-se um ()-ser, já que não é um constructo pronto, está em devir, um ato que se relaciona com o mundo. Nesse sentido, faz-se relevante dialogar com o que diz Fabião (2013) com o que afirma Pelbart (2007) em seu texto no que segue:

[...] Aquilo que parecia submetido, controlado, dominado, isto é, a vida, revela, no processo mesmo de expropriação, sua potência indomável. [...] Poderíamos resumir este movimento do seguinte modo: ao poder sobre a vida responde a potência da vida. Mas esse responder não significa uma reação, já que o que se vai constatando

cada vez mais é que essa potência de vida já estava lá e por toda a parte, desde o início. [...] Se a vida deve livrar-se de todas essas amarras sociais, históricas, políticas, não será para reencontrar algo de sua animalidade desnudada, despossuída? (PELBART, 2007, p. 58; 64)

Ora, se a vida não é uma resistência a algo, mas é em si mesma uma resistência, posto sua característica transformadora; ao tomarmos a liberdade como um processo, um movimento, e não como um ponto de chegada, no sentido de se libertar, ousamos afirmar que do corpo-em-experiência, ao ()-ser, ao estado larval, ao corpo em catástrofe, todos esses ao reivindicarem uma suspensão do tempo ordinário, desfazem-se do agente, do sujeito, e de todas as amarras sociais, históricas e políticas.

[Epitáfio]

A vida é um consumir-se em perguntas.

ANTONIN ARTAUD

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Gerlúzia de Oliveira. **Antonin Artaud: A crueldade pelos desenhos e autorretratos**. Tese de Pós-Graduação, Natal, mai. 2014. Disponível em: < http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_0e8e4e37eadb74f1083cb9701891ac0a>. Acesso em: 9 dez. 2018.

ARTAUD, Antonin. **Linguagem e vida**. 2. ed., 2014. 294 p. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/360871944/ARTAUD-linguagem-e-vida-pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2019.

_____. **O Teatro e seu Duplo**. 1ª ed. Trad. Teixeira Coelho. São Paulo: Editora Max Limonad, 1984.

_____. **Para acabar com o julgamento de Deus**. 1948. Disponível em: < <http://escolanomade.org/2016/02/19/artaud-para-acabar-com-o-julgamento-de-deus/>>. Acesso em: 30 out 2019.

BONA, Camila de; RIBEIRO, Pablo Nunes. Sobre a produtividade e a semântica do prefixo des- no português brasileiro atual. In: **D.E.L.T.A**, 34.2, p. 611-634, 2018. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-44502018000200611&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 out 2019.

DELEUZE, Gilles. **A imanência: uma vida**. Trad. Tradução de Tomaz Tadeu, 27(2): 10-18 jul./dez. 2002. Publicado originalmente em *Philosophie*, n.º 47, 1995, p. 3-7. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/31079/19291>>. Acesso em: 30 out 2019.

FABIÃO, Eleonora. Programa performativo: o corpo em experiência. In: **Revista do Lume**, Campinas, n. 04, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.cocen.rei.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/276/256>>. Acesso em: 20 out. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade** – Curso no Collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GRANDO, José Carlos, (Org.) **A (des)construção do corpo**. Blumenau: Edifurb, 2001.

MANZI, Ronaldo Filho. Para uma suspensão do tempo ordinário – A experiência da festa, do tédio e do divã. In: **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, Rio de Janeiro, v. XXII, n. 2, maio/agosto 2019.

LAPOUJADE, David. **O corpo que não aguenta mais**. 2011. Disponível em: <<https://revistapolichinelo.blogspot.com/2011/04/o-corpo-que-nao-aguenta-mais.html>>. Acesso em: 1 nov 2019.

LINS, D. **Artaud: O artesão do corpo sem órgãos**. São Paulo, SP: Lume, 2011. (Original publicado em 1947).

LIMAS, Louisy de. **LA PETITE MORT: TRANSGRESSÃO E GOZO ERÓTICO**. Dissertação. Florianópolis, 2014. p. 122. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/129337>>. Acesso em: 15 out 2019.

PELBART, Peter. Biopolítica. In: **Sala Preta**, São Paulo, USP, v. 7, n. 1, p. 57-66, 2007.

PARA REVELAR O INVISÍVEL – ou como cadeiras transformam-se em aviões:

Possibilidades de reinvenção do espaço escolar através da Cenografia

Karen Raíssa Nunes

RESUMO

O artigo analisa duas experiências de aula de Artes/Teatro, uma com o 3º Ano do Ensino Fundamental I no Centro Educacional Ouro Preto e outra com o 1º Ano do Ensino Médio na Escola Estadual de Ouro Preto, realizadas no decorrer do Estágio de Regência I, a partir de registros fotográficos e de anotações sobre a construção dos exercícios e da sua execução. Outrossim, a instituição escolar ainda seja um lugar que disciplina e vigia, consoante ao pensamento foucaultiano (1999). Em seguida, com base nessa investigação, faz-se uma reflexão sobre como os conhecimentos cenográficos assentado nos livros *O que é Cenografia?* (2015) e *Cadernos de Teatro* (1980) são relevantes para a prática pedagógica no que diz respeito à reinvenção do espaço escolar.

Palavras-chave: Cenografia, Prática pedagógica, Reinvenção, Espaço Escolar

O ESPAÇO - AINDA - VIGIADO

O espaço escolar é reconhecidamente local disciplinador e condicionador de corpos, em aproximação com as ideias foucaultianas. Nesse sentido, para Foucault a disciplina:

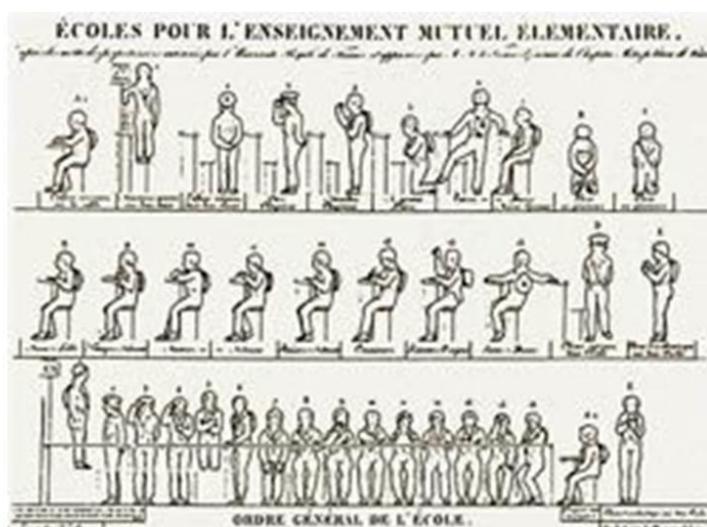
O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil é. Forma-se então, uma política de coerções que consiste num trabalho sobre o corpo, numa manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos, dos seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados "corpos dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos económicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças ela dissocia o poder do corpo faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 1999, p.119).

Dessa feita, geralmente a organização do espaço está intimamente atrelada a escolhas que favoreçam à condição disciplinar, como por exemplo: a distribuição das cadeiras em filas, onde os discentes ficam posicionados um atrás do outro. Em virtude de tal arranjo organizacional, as salas de aula tornaram-se lugares onde o mínimo movimento é tido como

indisciplina, e os únicos gestos aceitos são os que reiteram a subordinação. Em conformidade ao que denota Foucault sobre a posição correta para aprender caligrafia, como abaixo descrito:

[...] manter o corpo direito, um pouco voltado e solto do lado esquerdo, e algo inclinado para a frente, de maneira que, estando o cotovelo pousado na mesa, o queixo possa ser apoiado na mão. Deve-se deixar uma distância de dois dedos entre o corpo e a mesa; pois não só se escreve com mais rapidez [...] O mestre ensinará aos escolares a postura que estes devem manter ao escrever, e a corrigirá seja por sinal seja de outra maneira, quando dela se afastarem. Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente (FOUCAULT, 1999, p.130).

FIGURA 1: Esquema de postura corporal da escola francesa de Port-Mahon do século 19: triunfo da disciplina. Imagem do livro *Vigiar e Punir*, 1999.



Fonte: <http://humana.social/michel-foucault-um-critico-da-instituicao-escolar/>¹¹

FIGURA 2: Sala de vídeo do Centro Educacional Ouro Preto (2018)

¹¹ Acesso em: 20 nov 2019



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Em observação às figuras 1 e 2 faz-se relevante chamar a atenção para a época de cada uma: séculos XIX e XXI, respectivamente. Assim, intrigante é que mesmo depois de cerca de 200 anos de diferença entre as duas imagens, a disposição das cadeiras no espaço escolar permanece semelhante, qual seja: organizadas em fileiras. Observa-se que, em referência à primeira figura, essa ilustra a postura corporal correta dos alunos e seguindo, ao contemplar a disposição das cadeiras da segunda imagem, vemos o quanto elas colaboram para uma aprendizagem de caligrafia ou de qualquer outra matéria, ainda no século XXI. Em diálogo com a citação acima, cadeiras e mesas devem manter o corpo direito em disciplina, costas bem apoiadas, mãos e braços sobre a carteira.

Desse modo, ao adentrar aos espaços escolares para realização dos estágios obrigatórios percebe-se que as espacialidades ainda estavam organizadas da mesma forma que na minha época de estudante do ensino fundamental I. E, aquelas por sua vez à semelhança do arranjo do século XIX, todos com o intuito de construir modos posturais e comportamentais adequados, entendidos por mínima mobilidade e máxima eficiência. Ademais, verifica-se uma grande preocupação, atualmente, em se discutir sobre temáticas diversas – desigualdades étnico-raciais, sexualidade, *bullying* e outros - em âmbito escolar, bem como as disciplinas constituintes da matriz curricular. No entanto, vê-se pouquíssimo questionar a estrutura da escola e das salas de aula para além da sua precariedade, no que diz respeito a sua organização e de seus elementos. Assim sendo, por mais que se discuta sobre liberdade, conquanto o espaço ainda seja organizado de forma hierárquica, e conferir certa imutabilidade ao meio escolar, faz-se de suma importância então pensar práticas pedagógicas interventoras nas próprias estruturas escolares que escondem em seu núcleo a disciplina.

De acordo com Foucault, “[...] O poder disciplinar ao contrário, se exerce tornando-se invisível [...]” (1999, p. 156) , ao organizar mesas e cadeiras. De sorte que, instaurar mudanças na organização da espacialidade escolar é desmontar e fazer emergir o que antes era invisível: a disciplina. É colocar os corpos em movimento e em situação de incômodo, para retirá-los de uma zona de sujeição e inaugurar outros modos de comportamento, diferentes dos regidos por aquela. O propósito deste trabalho é investigar e discutir a utilização de conceitos do domínio da cenografia para além do universo teatral em produções de peças para viabilizá-los em práticas pedagógicas, com o intuito de reinventar o espaço escolar em criações estéticas para trazer à tona outros significados para as materialidades e as estruturas da escola.

COMO CADEIRAS TRANSFORMAM-SE EM AVIÕES: Duas práticas de reinvenção do espaço escolar pela Cenografia

Cenografia é o material tangível dos sonhos.

RAMON IVARS

Perscrutar a potência da dimensão estética na escola tem o sentido de levantar possibilidades de transformar estruturas antes tidas como imutáveis em material experiencial. Pensar outras formas de aprender lidando diretamente com materialidades as quais estão conosco todos os dias (a saber, mesas e cadeiras) e que nem sequer são suscitadas como material artístico. Dessa forma, modificações estéticas em âmbito escolar são potentes, uma vez que possibilitam sua reinvenção, sua desordenação, para remoldá-lo enquanto seu.

Assim, pela Cenografia:

[...] você está desordenando um mundo e está reordenando o seu mundo. Cenografia é isso. Você manipula, justamente, esse transe, quando aproxima essa coisa da outra. Você está desordenando e criando outra ordem, que é narrativa. Isso é cenografia. Você está trabalhando com o significado das coisas, das matérias. [...] A Cenografia é isso, ela deve ser um mundo organizado de uma tal maneira, que atinja os teus sentidos não através do pensamento, mas através das sensações (RIPPER, 1980, p. 75-8).

Logo, propor práticas pedagógicas baseadas em princípios cenográficos de criação de mundos, incide num primeiro momento em observar o que já é, e o que já está ali no local a ser trabalhado, para posteriormente apropriar-se dali e, por conseguinte recriar espaços. Criar novamente perpassa também pela ressignificação de elementos componentes desses espaços, os quais ganham sentidos diversos dos que lhe eram atribuídos originalmente. Ao

ressignificar o espaço emergem então outras percepções, e sentidos nascidos do processo experiencial de investigar o mundo da escola, vivido, interpretado e exibido pelos estudantes, já que as mudanças espaciais são notadas imediatamente às propostas pedagógicas realizadas.

Nesse sentido, como afirma HOWARD (2015):

[...] O espaço está silencioso, vazio e inerte, esperando a liberação para a vida do drama. [...] A visão de mundo da cenografia revela que o espaço é o primeiro e o mais importante desafio de um cenógrafo. [...] Falamos de traduzi-lo e adaptá-lo [...] (HOWARD, 2015, p. 27).

A citação acima foi retirada do primeiro capítulo do livro “*O que é Cenografia?*” (2015) de Pamela Howard, e revela a importância que a autora confere ao espaço para o pensamento do cenógrafo. Sob esse prisma, o pensamento cenográfico ao ter como propósito liberar para a vida o espaço via sua reorganização e ressignificação, avizinha-se da ideia de revelação do invisível das relações disciplinares do meio escolar.

O pátio, a sala de aula, a quadra da escola, espaços inertes, resignados ante sua suposta imutabilidade, aguardam sua liberação para a vida, a fim de serem traduzidos, adaptados, reorganizados, reinventados.

Figura 3 – Disposição cotidiana das cadeiras e mesas no pátio do CEOP (2018)



Fonte: Acervo da autora, 2018.

A imagem acima diz respeito a um dos locais em que foi realizado parte das atividades do estágio de Regência I: Centro Educacional Ouro Preto. No pátio, ficavam cadeiras e mesas dessa forma para que durante o intervalo os alunos pudessem utilizá-las para lanche. No

período em que foram realizadas as práticas concernentes às aulas de teatro nesse espaço, pôde-se perceber que os alunos mesmo quando não lhes era solicitado utilizavam tanto as cadeiras quanto as mesas para comporem as suas cenas, em um impulso transformador o qual configurava-se enquanto uma necessidade. As figuras abaixo ilustram tal comportamento:

FIGURA 4 e 5 - Utilização de cadeiras para demarcação de cenário turma do 3º ano do Ensino Fundamental I do CEOP (2018)



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Em um exercício de construção de cena foi solicitado aos alunos que montassem seus cenários com os elementos que estavam no pátio. Logo, os discentes apossaram-se das cadeiras e ressignificaram-as: algumas transformaram-se em ônibus, outras em aviões, até em nave espacial. Por consequência disso ficou evidenciado uma nova disposição para o espaço, o que antes era apenas um pátio com mesas e cadeiras destinadas a um canto sem vida, ganhou novos sentidos, ao construir-se dramaticamente, e sofrer uma reinvenção estética.

Figuras 6, 7 e 8 – Desorganização do espaço realizada por alunos dos primeiros anos do Ensino Médio da Escola Estadual de Ouro Preto (2018)





Fonte: Acervo da autora, 2018.

Já as figuras 6, 7, 8, 9, 10 e 11 narram uma prática realizada na Escola Estadual de Ouro Preto com alunos do 1º Ano do Ensino Médio. O exercício foi constituído por duas partes: a primeira, exposta nas imagens 6, 7 e 8 e a segunda nas 9, 10 e 11. Iniciou-se perguntando se os alunos gostariam de modificar a configuração da sala de aula, sendo que os esforços seriam dirigidos à modificação das mesas e cadeiras.

Procedeu-se que os estudantes reorganizaram um novo espaço da forma que mais lhes apetecia, sendo o processo repetido mais de uma vez. Assim, a imagem 8 apresenta o ápice da atividade, quando alguns estudantes começaram a empilhar as mesas e as cadeiras. Existiram momentos em que parecia que os constructos iriam desabar, mas era evidente o envolvimento e a excitação dos alunos ao ver que podiam modificar algo que antes parecia imutável.

Figuras 9, 10 e 11 – Estruturas construídas por alunos dos primeiros anos do Ensino Médio da Escola Estadual de Ouro Preto (2018)





Fonte: Acervo da autora, 2018.

As figuras 9, 10 e 11 demonstram o seguimento da atividade de organização do espaço. Dessa forma, uma vez que o espaço foi desorganizado foram entregues alguns materiais para os alunos, tais como papelão, barbante, canetinhas, para que os educandos pudessem atribuir novos sentidos para suas criações, em composições mais autorais estabelecendo relação direta com pares de palavras por eles definidos.

PARA REVELAR O INVISÍVEL

Uma pilha de pedras deixa de ser uma pilha de pedras no momento em que um homem a contempla, trazendo dentro de si a imagem de uma catedral.

ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY

Diante do acima exposto, considera-se não postular uma teoria, e sim fomentar questionamentos, para por meio da arte falar de incômodos e conceber outros modos de estar no mundo, em um ato de revolução e de exteriorização do íntimo e, portanto, invisível do ser.

Destarte, ao aproximar a Cenografia para dar novos significados aos espaços escolares enquanto criação estética, percebe-se o quanto foram potentes criações artísticas que lidaram com materialidades encontradas nos colégios. Ao incentivar a criatividade e o empirismo, através de práticas calcadas em princípios advindos da Cenografia – organização do espaço e expressividade de materiais – tratou-se de aproximar o ato educativo ao fazer artístico. Como qualquer atividade artística, a cenografia exprime, pelo material e formas que utiliza, um conjunto de emoções e ideias relativas e pessoais, possibilitando a desconstrução de normas disciplinares e controladoras externas ao sujeito.

Porquanto a relação do sujeito com o mundo dê-se efetivamente pela apreensão de elementos da realidade exterior por parte deste, o que, no campo da arte, significa dizer o quanto o conteúdo de uma obra está, necessariamente, eivado de elementos do próprio real exterior, assim recriar a escola é liberá-la para uma vida criativa.

Por conseguinte, principalmente como arte-educadores deve-se voltar a atenção para habilidades criativas e sensíveis, pois o trabalho docente deve apoiar-se firmemente nesses pilares. Também evocando sua sensibilidade, o educador, desvela e redescobre o mundo circundante, e se modifica enquanto sujeito educativo. Nos processos de criação artística, transformam-se realidades, e se criam outros sentidos para o espaço escolar. O sujeito reconhece-se na obra produzida, condensando toda a humanidade que jorra nele/dele, em algo apreendido pelos demais e revelador da capacidade humana de se apoiar na concretude para transmutá-la, atribuindo-lhe propriedades que, sem o olhar humano, ela não possui.

REFERÊNCIAS

RIPPER, Luiz Carlos. Conferência feita por Luiz Carlos Ripper: I ciclo de palestras e debates sobre teatro. **Cadernos de Teatro**, Universidade Santa Úrsula, Rio de Janeiro, v. 1, 1980.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1999. 21ª Ed. p. 262

HOWARD, Pamela. **O que é cenografia?** Trad. Carlos Szlak. SESC SP. 1ª Ed. 2015. p. 280

MORAES, Danielle Rodrigues de. Teatro na Escola: A reinvenção do espaço vigiado. **Urdimento**. N° 17. Set 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102172011047>>. Acesso em: 25 nov 2019.