

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AULA ABERTA ou UM DOCENTE QUE COLOCA A ESCRITURA PARA JOGAR

Encenações terapêuticas para uma aula performativa

Luís Fabiano de Oliveira

Orientador: Prof. Dr. Samuel Edmundo Lopez Bello

Linha de Pesquisa: Escriteiras, Artistagens e Variações

Porto Alegre, abril de 2023.

CIP - Catalogação na Publicação

Oliveira, Luís Fabiano

Aula aberta ou um docente que coloca a escritura para jogar: encenações terapêuticas para uma aula performativa / Luís Fabiano Oliveira. -- 2023.
131 f.

Orientador: Samuel Edmundo Lopez Bello.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Aula. 2. Desconstrução. 3. Docência. 4. Espetacularidade. 5. Estudos performativos. I. Bello, Samuel Edmundo Lopez, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq, pelo financiamento da pesquisa;

À UFRGS e todos os integrantes do PPGEDU, que mesmo enfrentando tempos hostis e tentativas de sufocamento, permanece uma Universidade pública, gratuita e de excelência;

Às professoras Paola Zordan e Sandra Mara Corazza, pelas inesquecíveis aulas de arte, filosofias da diferença, fantasias de escritura, pelos cantos de Fouror, esrileituras e tanto mais;

Aos professores que aceitaram o convite para compor a banca e tanto colaboraram para a escritura desta tese: ao professor Antônio Miguel e seus inestimáveis apontamentos metodológicos e wittgensteinianos; ao professor Máximo Adó e as interrelações entre literatura-filosofia-educação-vida; à professora Silvia Balestreri, pelos afetos que desterritorializam, pelas derivas, pelos grupelhos de micropolítica, e por tanto mais; ao professor Mesac Silveira Junior, pelo aceite em participar da banca de defesa desta tese (reeditando sua colaboração na banca do mestrado), pelo atento e sensível olhar às docências e performances;

Aos meus colegas de doutorado – Virgínia, Anderson, Giba, Wagner-Walter, Kauan - por toda a afetiva parceria dos últimos anos;

A meus amigos, especialmente ao Paulo Salvetti (que me apresentou o Deleuze em um já longínquo início da graduação) e ao Daniel Fraga, por todos nossos cafés regados a cinema, filosofia e teatro;

Ao meu orientador, prof. Samuel, sempre acolhedor às ideias, sugestões, pedidos, questões, e atento para indicar possibilidades, trocas, desvios, alterações;

Aos meus familiares, Climene, Enzo, mãe e pai, ambos professores, pelo apoio e amor de todos os momentos;

À Taís e Livia, companheiras de vida, presentes em todos os dias da escritura e páginas desta tese.

O rastro é verdadeiramente a origem absoluta do sentido em geral. O que vem afirmar mais uma vez, que não há origem absoluta do sentido em geral. O rastro é a diferença que abre o aparecer e a significação.

DERRIDA, Jacques (2013: 79-80)

Texto quer dizer Tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia.

BARTHES, Roland (2008: 74-75)

RESUMO

A presente tese se constitui como uma textualidade híbrida, que utiliza elementos dramáticos e conceituais para sua escritura. Ao serem levadas ao *divã de Wittgenstein*, as docências que se performam em uma aula serão problematizadas sob a ótica de encenações terapêuticas, através dos conceitos de espetacularidade e performatividade. A partir daí empreendem-se movimentos no sentido de se desfazer usos metafísicos da linguagem na educação, aproximando-se das discussões filosóficas empreendidas por Ludwig Wittgenstein, Jacques Derrida, Judith Butler, Erika Fischer-Lichte, Roland Barthes, entre outros. Inspirada em Derrida, a tese assume sua condição de prótese, isto é, enxerta recortes de diferentes autores e textos, realizando combinações exploratórias iteráveis em combinação com o texto dramático (no qual dois professores discutem a realização de um seminário sobre literatura). A investigação gramatical-desconstrucionista percebe como a espetacularização docente, centrada no professor enquanto agente, alicerça-se na essencialização do sujeito, na dicotomia entre teoria e prática e na metafísica da presença, enquanto, por outro lado, apresenta-se a constituição de relações corporais de alteridade empreendidas por docentes e discentes através da efetiva realização de jogos, visando a uma aula performativa.

Palavras-chave: Aula; desconstrução; docência; espetacularidade; estudos performativos; jogos de linguagem.

ABSTRACT

This thesis is constituted as a hybrid textuality, which uses dramatic and conceptual elements for its writing. When taken to Wittgenstein's couch, the teaching practices that are performed in a class will be problematized from the perspective of therapeutic stagings, through the concepts of spectacularity and performativity. From there, movements are undertaken in order to undo metaphysical uses of language in education, approaching the philosophical discussions undertaken by Ludwig Wittgenstein, Jacques Derrida, Judith Butler, Erika Fischer-Lichte, Roland Barthes, among others. Inspired by Derrida, the thesis assumes its status as a prosthesis, that is, it grafts clippings from different authors and texts, performing iterable exploratory combinations in combination with the dramatic text (in which two professors discuss the holding of a seminar on literature). The grammatical-deconstructionist investigation perceives how the teaching spectacularization, centered on the teacher as an agent, is based on the essentialization of the subject, on the dichotomy between theory and practice and on the metaphysics of presence, while, on the other hand, it presents the constitution of relationships of otherness undertaken by professors and students through the effective realization of games, aiming at a performative class.

Keywords: Classroom; deconstruction; teaching; spectacularity; performative studies; language games.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
AULA ABERTA ou UM DOCENTE QUE COLOCA A ESCRITURA PARA PENSAR – PRÓLOGO, ATO I – CENAS 1 e 2	7
INTRODUÇÃO – Parte I – Espetacularizações e especulações. Antecedentes.	7
Rastro#2	11
INTRODUÇÃO – Parte III – A naturalização e multiplicação do espetáculo. Aproximações entre literatura, teatro e docência.	12
CAPÍTULO 1. Esta tese é uma prótese. Arquiescritura, arquileitura, arqui-história, escrileitura. O outro, a ética e a política. Conceitos derridianos para uma performatividade desconstrucionista.	16
Rastro#1.	20
INTRODUÇÃO – Parte II – Aulas.	22
Rastro#3	30
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS. A Terapia Gramatical-Desconstrucionista	32
Rastro#4	41
CAPÍTULO 2.1 – Os atos de fala e a produção do performativo.	43
AULA ABERTA ou UM DOCENTE QUE COLOCA A ESCRITURA PARA PENSAR – ATO I – CENAS 3, 4, 5, 6 e 7	50
Rastro#6	57
CAPÍTULO 2.3 – A encenação contemporânea. O performativo no jogo entre ator e espectador. Max Herrmann a partir de Erika Fischer-Lichte.	59
AULA ABERTA ou UM DOCENTE QUE COLOCA A ESCRITURA PARA PENSAR – ATO II – CENA 1.	67
CAPÍTULO 2 – O conceito de performativo. Dos jogos de linguagem aos jogos de encenação.	77
Ensaios terapêuticos para uma aula performativa.	90
Rastro#5	97
CAPÍTULO 2.2 – Judith Butler. Os atos reiterativos e a produção de corporalidades performativas.	98
Rastro#7.	122
AULA ABERTA ou UM DOCENTE QUE COLOCA A ESCRITURA PARA PENSAR – ATO II – CENA 2.	122
REFERÊNCIAS	124
REPOSITÓRIO AFETIVO	130

APRESENTAÇÃO

Este texto é de apresentação de uma tese cujo objetivo foi desenvolver e problematizar os conceitos de docência espetacularizada e docência performativa, através da utilização de procedimentos metodológicos terapêutico-gramaticais desconstrucionistas.

Valendo-se de elementos dramáticos, conceituais e de uma espécie de *rastro* derridiano, a tessitura de sua escritura apresenta-se como uma textualidade híbrida.

A sua diagramação e formatação foram inspiradas no livro *Glas*, de Jacques Derrida (1974), em sua edição da *University of Nebraska* (1986).

O texto dramático *Aula aberta* é inteiramente ficcional, sendo que suas situações, conflitos, cenários e diálogos foram criados pelo autor desta tese a partir de observações, situações vividas enquanto aluno, leituras, entre outros. Assim, a ficcionalização possibilitou distanciamentos dessas experiências para se pensar e jogar com a questão da performatividade.

Além das referências bibliográficas citadas em seu corpo, o texto reconhece uma série de outros autores tais como: Gilles Deleuze, Felix Guattari, Baruch Spinoza, Jacques Rancière, Georges Didi-Huberman, Jonathan Crary, Anselm Jappe, José Saramago, Gabriel García Márquez, Julio Cortázar, Roberto Bolaño, Italo Calvino, Anton Tchekhov, Fernando Pessoa, Apichatpong Weerasethakul, Leos Carax, Kleber Mendonça Filho, Paul Thomas Anderson, Antônio Araújo, Paulo Freire, Jorge Larrosa, bem como trabalhos acadêmicos - teses e dissertações - que tratam da espetacularização e da performatividade na educação e que, de variadas formas, mobilizaram, inspiraram e movimentaram sua escritura. As teses e dissertações lidas estão inventariadas após as referências bibliográficas por se constituírem num repositório do tipo afetivo.

INTRODUÇÃO – Parte I - Espectacularizações e especulações. Antecedentes.

Em dissertação de mestrado¹ defendida em 2017 junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAC/UFRGS), intitulada *Um teatro sem-espetáculo em Carmelo Bene*², foi pesquisado o conceito de ‘teatro sem-espetáculo’, tal como aparece na obra do pluriartista italiano. Esta escolha em boa parte foi influenciada pela investigação realizada como bolsista de iniciação científica, quando da graduação em Teatro, sobre a produção situacionista do século XX, especialmente a partir dos livros e filmes daquele que é considerado seu principal autor, o “doutor em nada” francês Guy Debord³. Ambos, Bene e Debord, percebiam uma totalização imagética que dominava as ações cotidianas, seja no campo das artes cênicas (no caso do primeiro), seja na sociedade como um todo (no caso do segundo). “O *teatro sem-espetáculo*” é o título de um livro publicado por Carmelo Bene logo após sua atuação como curador da seção teatro da Bienal de Veneza 1989. Na ocasião, Bene realizou, dentro da programação oficial do evento, uma série de experimentações cênicas a portas fechadas, sem a presença de público, contando com a participação somente de convidados, como atores, músicos, técnicos de som, escritores. O livro é constituído de uma série de ensaios escritos por Bene e por intelectuais convidados a participar e assistir estas experimentações, que também foram o material de outra publicação, agora uma descrição de seu processo criativo sob o título “*Laboratório uma*

Aula aberta

ou

Um docente que coloca a escritura para pensar

PRÓLOGO, ATO I – CENAS 1 e 2

1 Disponível em: 001045359.pdf (ufrgs.br).

2 Carmelo Pompílio Realino Antonio Bene (1937-2002) foi um ator, dramaturgo e cineasta italiano.

3 Guy Debord (1931-1994) foi um escritor marxista francês e um dos pensadores da Internacional Situacionista e da Internacional Letrista.

Personagens:

A - professor de 58 anos

B - professor de 27 anos

C - jovem aluno

Cenário: uma sala de espetáculo. Há plateia nos dois lados, formando um espaço de cena em corredor. A luz de serviço está ligada enquanto o público entra. Ouve-se o primeiro sinal. Cada espectador deverá escolher um dos lados, primeiro de acordo com a vontade própria e, na medida em que a sala vai enchendo, de acordo com os lugares disponíveis. Ouve-se o segundo sinal. Público já acomodado, a luz começa a baixar lentamente até a sala estar em completa penumbra. Ouve-se o terceiro sinal. Um foco de luz cresce e começa a revelar um dos lados do corredor. Há uma cortina emulando um palco italiano. Abre-se a cortina a partir do meio e revela-se um ciclorama branco.

pesquisa impossível". Percebe-se que "há, em seu 'sem-espetáculo', uma proposta de teatro que não se vale da representação e que não se presta a ser um produto de consumo, características que encontramos em várias manifestações artísticas contemporâneas" (BALESTRE-RI, 2008:3). Já o célebre axioma debordiano "o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens" (DEBORD, 1997:14), estabelece esta vinculação entre as relações sociais e presença permanente de imagens retro produzidas constantemente, seja pela ação ou, especialmente, pela sujeição a discursos de poder hegemônicos. Outra derivação recorrente a partir do conceito de espetáculo em Debord é associá-lo a ideia de fetichismo da mercadoria apresentada por Marx⁴, e que a imagem seria a substituta da mercadoria nesta relação de mediação entre as pessoas. Esta aproximação é desejada pelo francês, visto que, ao iniciar sua *Sociedade do Espectáculo* (1997), ele praticamente parafraseia o início do *Capital*, realizando uma simples substituição de palavras entre mercadorias e espetáculos. Assim, na concepção debordiana, "[...] toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta

4 O conceito de "fetichismo da mercadoria" foi cunhado por Karl Marx (1818-1883) em sua obra *O Capital* (1867), estando diretamente ligado a outro conceito, o de "alienação". Em 1844, com a publicação de *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx utilizou a palavra "alienação" para designar o estranhamento do trabalhador com o produto do seu trabalho, ou seja, o trabalhador não mais dominando todas as etapas de fabricação e não possuindo os meios de produção para tal, acaba não se reconhecendo no produto produzido, passando este a não ser visto como ligado ao seu trabalho. É como se o produto tivesse surgido de forma independente do produtor, parecendo ganhar vida própria e passando a ser compreendido como algo "de fora" do trabalhador, ficando este "alienado" em relação ao produto. Assim, o "fetichismo da mercadoria" caracteriza-se pelo fato das mercadorias, dentro do sistema capitalista, ocultarem as relações sociais de exploração do trabalho, bem como pelo fato de que as relações entre as pessoas deixavam de ser estabelecidas de forma direta e passavam a ser mediadas pelas mercadorias.

PRÓLOGO

B - (*apenas voz pelo microfone*) Boa noite. Olá, boa noite, podem responder, eu sei que estão por aqui. Bem-vindas, bem-vindes, bem-vindos. Esta é a nossa primeira aula. Eu sei que vocês vieram ao teatro para, obviamente, verem uma peça de teatro. E agora eu digo que se trata de uma aula... estranho? Não, não se levantem ainda. Eu juro que não será uma palestra. O espaço do teatro de um lado, o espaço da aula de outro, vocês no meio. Tem tudo para ser legal... Eu quero começar propondo uma meditação. Já ouviram falar em meditação, certo? Ah, tu meditas? E tu também? Ótimo começo. Por enquanto eu sou apenas uma voz e, enquanto voz, tenho mais facilidades para meditar. É difícil, concordo. E quando se tem um corpo todo, a coisa fica mais complexa. Nossa massa física às vezes atrapalha demais. É muita coisa. Somos cerca de trinta e sete trilhões de células vivas e respirantes. Só pensa: a cidade de Porto Alegre inteira tem um milhão e meio de pessoas. É como se tivéssemos quase 25 milhões de Porto Alegres cheias de porto-alegrenses em nós, agindo o tempo todo. Anaeróbica, aeróbica, dióxido de carbono, energia, água, glicose, organela, mitocôndrias e, de repente, a gente se propõe a acalmar tudo e respirar. Respira. Solta. Agora respira mais fundo. Pessoal da cabina (*da cabina, pisca uma luz em resposta*) coloca aquela música para mim, por favor? (*Entra música com sons de chuva*) Está chovendo. São dezenas de pingos caindo sobre nossas cabeças, depois centenas. Nosso corpo vai se encharcando do acúmulo dos pingos que, somados, vão formando essa massa pesada de água, e ela escorre. Respira e se entrega para a chuva. (*Ouvem-se os primeiros trovões. Pelo ciclorama, vê-se a sombra de um corpo*) Não estamos estáticos, há um movimento de rio por den-

como uma imensa acumulação de *espetáculos*. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação” (DEBORD, 1997:13). Ao perceber a hegemonia do espetáculo, tanto Bene quanto Debord propõem, especialmente no campo das artes, possibilidades de ruptura, de resistência, de produção de linhas de fuga que, ao menos, problematizassem o que ambos associavam à produção de imagens que substituíam a experiência do vivido pela passividade da representação.

O problema desta tese guarda aproximações com aquilo que foi investigado no mestrado, deslizando das artes da cena – um sem-espetáculo – para a educação, especialmente em relação à docência. Imagina-se que não seja difícil compor imagetivamente a figura reconhecível, quase um clichê, de um professor aos moldes de cursinhos universitários, microfone em punho, andando de um lado para o outro, por vezes pegando um violão, uma gaita, uma flauta, o que seja, ensinando antigas e novas fórmulas eficientes para se decorar o que importar no momento, desde fórmulas matemáticas até os nomes das capitais dos estados brasileiros, passando pelas regras da crase e a lista dos presidentes da república. Um professor *pop*, *showman*, empenhado em captar e prender a atenção da sua assistência, um inventor de formas de transmitir seu conhecimento, seja qual for o conteúdo que deva ser adquirido pelos seus alunos. Ou seja, uma espetacularização da docência, que buscou fundamentação teórica no campo da *performance art* para uma legitimação conceitual permeada por ares vanguardistas. Mas algumas perguntas se impõem: será que estaríamos a construir uma imagem de algo que é somente, por si, uma representação, uma idealidade? Pode-se falar em uma espetacularização da docência exercida através de estratégias, formas de atuação, ações performáticas, que remetam a algo que poderíamos considerar

tro. O sangue corre em fluxo, o ar infla e desinfla, inundado. Por dentro e por fora. O que é o fora do corpo? (*A sombra se mexe*). Eu agora sou um corpo, me mexo, flexiono. Todos somos corpos, nossas peles são fronteiras, eu, o outro, cada um de vocês, a mesma matéria dividida, fragmentada, mas a mesma. Respira.

como espetacularizações? Não poderia residir aí uma alienação da docência, resultando num fetichismo da educação?

Este trabalho não possui a pretensão de construir algo que se assemelhe a um manual ou qualquer espécie de guia voltado às docências. A crítica que se propõe é a de instaurar uma auto investigação, um deixar-se conduzir a uma espécie de divã terapêutico com o propósito de se perceber como práticas espetacularizadas e performativas podem fazer parte de uma mesma docência, de uma mesma aula. Apresentam-se, assim, as linhas gerais de seu problema de pesquisa – a espetacularização da docência; a construção conceitual de uma ferramenta – a performatividade, que se efetiva na relação de alteridade entre docência e discência; a metodologia que levará ao divã as docências – a terapia gramatical-desconstrucionista. A tese se constitui como uma textualidade híbrida, em desconstrução, utilizando elementos dramáticos e conceituais para sua escritura. Pretende-se aqui perceber como três aspectos se fazem presentes e influenciam diretamente na ação docente: a) a essencialização do sujeito, a busca por uma educação/docência idealizada; b) a dicotomia entre teoria e prática, que dissemina a separação entre ideias e corporalidades e c) a metafísica da presença, que assegura a permanência e reprodução da cadeia dos mais elevados conceitos metafísicos: ser-presente-consciência-unidade-verdade.

ATO I

Rastro#2

Cena 1

Cenário: Foco de luz se acende no outro lado do palco. A está sentado em uma cadeira escolar.

A - É aula de ioga?

(Quebra: a música cessa e a sombra some)

B - (voz) Oi?

A - Perguntei se é uma aula de ioga.

B - Tu tá atrapalhando, a minha proposta é sem interação inicial.

A - *(imitando debochado)* Tu tá atrapalhando minha proposta.

B - É sério isso?

A - *(irônico)* Eu só fiquei muito motivado em participar, queria saber onde eu faço matrícula.

(B entra em cena)

B - *(para o público)* Olá pessoal, eu sou B, um jovem professor de vinte e sete anos. Este senhor, que sequer teve a gentileza de se apresentar, deve ser A.

A - *(para o público)* Oh, minhas mais sinceras desculpas, respeitável público. Sou um velho professor de 58 anos. Pouco gentil, como se nota, mas muito interessado em aulas de ioga. *(para B)* A matrícula eu faço contigo, mocinho?

B - É assim que tu vais querer começar a nossa relação?

A - Eu nem sabia que isso era uma relação. Vou precisar te beijar também?

B - A não ser que tu queiras, e que eu autorize.

A - Nesse caso, deixemos para outra hora. É teu primeiro dia aqui?

Cenário: uma sala de teatro, na configuração de um palco italiano⁵, onde os espectadores assistem ao espetáculo posicionados em assentos dispostos em uma arquibancada. Nosso encenador encontra-se sentado na primeira fila, olhos postos nas cenas que se desenrolam à sua frente, repassando cada instante, repetido à exaustão em ensaios que duraram meses. No momento em que o observamos, ele encontra-se dividido por duas sensações: a apreensão de que algo aconteça diferentemente do que ele espera e o medo da reação do público. Por isso, em momento algum ele se vira, por mais discreto que este movimento pudesse ser realizado.

5 O palco italiano é um espaço retangular, delimitado por três paredes fechadas (duas laterais de uma de fundos) e uma parede vazada que se abre ao público através de uma arcada denominada boca de cena.

B - Tu sabes que sim, imagino. Eu tentava testar os recursos para minha primeira aula, mas estou vendo que tu não estás disposto a deixar que isso aconteça.

A - E chamaste uma plateia já para o primeiro teste?

B - São meus amigos, toparam participar deste ensaio aberto, um teste.

A - Vejo que tens muitos amigos, hein? (*ao pé do ouvido*) Eles ganharam o que para estarem aqui?

B - A oportunidade de me ver foi suficiente para atraí-los.

A - Me pediram para passar por aqui para conhecê-lo. Pensando bem, eu acho que te conheço.

B - Não me espanta. Muitos me conhecem, como bem vês. Já eu, digamos que sei tudo de ti.

A - Tudo?

B - Desde que fui contratado, já me falaram bastante.

A - Então quer dizer que o famoso agora sou eu.

B - Isso não podemos negar, ao menos nesta instituição.

A - A cor da minha cueca...

B - O quê?

A - Qual a cor da minha cueca?

B - Ora, por favor, sejamos razoáveis.

A - Achei que sabias tudo.

B - Tudo o que é relevante.

A - Entendi. É dos que não usa cueca, então, acertei?

B - É contigo que faço matrícula para as aulas de palhaço?

A - (*riso*) Começo a notar um senso de humor. Prefiro assim.

B - Me desculpa. Não queria começar assim.

A - Estou me divertindo.

(*Pausa*)

INTRODUÇÃO – Parte III - A naturalização e multiplicação do espetáculo. Aproximações entre literatura, teatro e docência.

Em *O grau zero da escrita* (1953), Roland Barthes⁶ argumenta que, ante um mundo cuja curvatura já não se deixa manejar, a pretensão da literatura de se constituir como uma imagem da ordem da realidade se torna vã e ilusória. Isto se deve à perda da universalidade da burguesia que implica o fim das “belas letras” como sistema de segurança, ante o qual a significação deixa de constituir uma forma de ordenar o mundo para se transformar em um gesto no qual a escritura se libera de toda a sujeição, seja do sistema literário, seja da língua nacional. Esta liberação como fundamento da significação implica também uma queda da credibilidade da literatura como imagem de uma ordem clara e funcional da realidade – com base no mal-entendido entre temporalidade e causalidade. Ou seja: há uma inteligência que julga a construção dessa significação e a “linguagem nacional” sobre a qual se fundaria e advertiria sobre sua expiração e inaceitabilidade.

No entanto, embora a literatura, em particular o romance, tenha como objetivo subverter a ordem, Barthes nota a existência de outro aparato que assume a função de perpetuá-la apesar de seu caráter categórico. Seu suporte é a mídia de massa (cinema, publicidade, periódicos) e certos produtos industriais. Ele exhibe as estratégias que se desdobram para sustentar essa ordem burguesa em sua obra *Mitologias* (1957): a expulsão do outro apresentando um mundo

6 Roland Barthes (1915-1980) foi um escritor, sociólogo, crítico literário, semiólogo e filósofo francês. Formado em Letras Clássicas em 1939 e Gramática e Filosofia em 1943 na Universidade de Paris, fez parte da escola estruturalista, influenciado pelo linguista Ferdinand de Saussure.

B - Ok, acho que podemos recomeçar. Imagino que não seja fácil ser substituído. Minha ideia era iniciar tudo tranquilo, com calma, tua chegada assim, de súbito, me desorganizou um pouco. Eu...

A - Substituído?

B - Tu não estás sabendo?

A - Só me pediram para vir até aqui encontrá-lo. Sabendo de quê?

B - Acho melhor fazermos essa conversa mais tarde.

A - Fale, rapaz.

B - Fui contratado para ficar com suas aulas.

A - Desde já?

B - Vou começar com a metade.

A - Eu só me aposento no ano que vem.

B - Por isso que só fico com a metade este ano, as demais assumirei no ano que vem. Uma transição gradativa.

A - Então neste ano não terei todas as turmas de sempre?

B - Vais ficar com a metade delas, foi o que me passaram.

A - E para mim não passaram nada?

B - Acho que não quiseram te atrapalhar nas tuas férias.

A - E já dividiram as turmas?

B - Sim, por isso estou testando as sequências didáticas.

A - Tu ficas com quais?

B - Literatura dos primeiros períodos.

A - Não pode ser. Sou eu quem os introduz e prepara quando chegam.

B - Eu sinto muito, não fui eu quem escolheu. Tu estás bem? Ficou pálido.

A - Me deixe respirar.

(Pausa)

B - Respira profundo...

finito e catalogável, a apresentação da ordem como algo natural e a consequente aniquilação de todo historicismo (reduzido aos conflitos de ordem psicologizante), a redução de tudo a um sistema de equivalências dicotômicas e a essencialização que embaça a realidade.

O apego à ordem implica uma valoração e vontade de conservar a cultura vigente. Mas esse apego, segundo Barthes, é insustentável ante à consciência de que a linguagem ou o código implicam uma forma de alienação (na medida em que não seriam capazes de captar o real), ou seja, aquele sistema que se pretenda dominar deverá implementar alguma estratégia de fingimento. Barthes aponta como estes dispositivos utilizam a imagem para evitar a interferência da linguagem, que é um guia ideológico ostensivamente intencional; mas também indica que é necessário um álibi que evite a emergência da incapacidade do sistema; o aparato da cultura pequeno-burguesa deve produzir um atrofiamento da inteligência que impeça de se ver o infundado dessa ordem que emerge na aparição do real, aquilo do qual o código não pode dar conta e produziria horror, e a contradição do dispositivo que naturaliza o signo, evitando a percepção do código e, portanto, da intencionalidade (e seu consequente descrédito) para mostrá-lo como algo (falsamente) ingênuo. Ao mesmo tempo, agrega ao código a linguagem intencional do horror que evita seu surgimento porque nos priva da capacidade de emitir juízos. Esse estudo dos mecanismos através dos quais o sistema burguês consegue subsistir como miragem de ordem da realidade, apresentado nas *Mitologias*, embora não seja essa ordem artificial que implica a permanência da convenção literária, é o “ruído” que oculta um sentido dado por sua historicidade e sociabilização, o qual será apontado por Barthes muitos anos depois em *A câmara clara* (1980).

A - Cala a boca.

(*Blackout*)

Barthes identifica o mesmo dispositivo no teatro burguês, que se ocupa de esconder a construção da mensagem ocultando a fabricação da encenação de modo que esta seja percebida como uma realidade (ele remete aos espetáculos teatrais erigidos sob a regra da “quarta parede”⁷, ou seja, para os atores que estão absolutamente representando seus personagens no palco, não há a presença de espectadores compartilhando com eles o mesmo tempo e espaço); há a pretensão de que aquilo que foi rigorosamente pensado e ensaiado seja executado fielmente conforme o planejado; assim, segundo Barthes, pretendia-se apagar o real através de uma forma de essencialização da realidade e de um sistema que impõe valores alheios às ideias – o verismo imitativo e o espetáculo em si, buscando assim apresentar a ordem burguesa como algo a-histórico e universal. Com efeito, é na reflexão sobre o teatro (*A teatralidade de Baudelaire*, 1954) onde encontra-se a primeira chave para explicar a eficácia deste mecanismo, ao distinguir uma teatralidade autêntica de uma falsa: a autêntica aponta para uma supra realidade, evita toda a essencialização e não cede aos prazeres das massas. Este último permite associá-lo à distinção que Barthes faz em *Cultura e tragédia* (1942) entre o drama por um lado, que desperta um interesse baseado na curiosidade de saber como termina – produto de uma falsa cultura que corrompe as massas – e a tragédia por outro – na qual, apesar de se conhecer o final, a alma do espectador se aferra com paixão à marcha da peça. Este efeito que produz a tragédia antiga não depende de uma retórica – que implicaria colocar o signo do maravilhoso no lugar do maravilhoso em si -, mas da ressonância de um colocar-se no lugar do outro que está no palco que, embora resulte ameaçador,

7 Vários exercícios teatrais foram elaborados ao longo do tempo para fazer com que os atores nunca dirijam seus olhares ao público, que dentro de uma concepção baseada nos princípios da “quarta parede” não estão ali.

Cena 2

Cenário: Acende-se a luz de cena junto com a de serviço. Plateia iluminada de tal modo a um lado poder enxergar o outro. A distribui panfletos (o poema “Guardar”, de Antonio Cícero) para o público enquanto todos ouvem junto uma gravação em áudio com a voz de A em uma entrevista.

A - (voz gravada) Desde que comecei a lecionar, tive o hábito de escrever minhas aulas, por completo, do início ao fim. Horas e horas anotando com todo cuidado para poder lê-las junto às turmas, com segurança. Planejamento e projeto de texto. Muitos acham que a leitura de uma aula é a reprodução de um conteúdo prévio. É a repetição das palavras. Quem pensa assim, não sabe o poder das palavras, a autonomia delas. Eles acham que uma palavra escrita e depois lida está aprisionada num espaço de reprodutibilidade. Eles acham que as palavras se amansam, domesticadas pelas preposições que as cercam. Não sabem de nada. Uma aula escrita é uma composição cuidadosa e artesanal de vocábulos encaixados para que a produção de sentidos possa ser o quanto mais profícua possível. Nunca repeti aulas sem antes rever, reparar, reavivar um encontro de verbo e complemento que antes não soavam confortáveis. Um trabalho de artífice contextualizado a cada turma e a cada momento. E depois tem a leitura. Ou tu achas que uma leitura é apenas uma elocução de fonemas dispersos? A leitura é o espaço do acontecimento e da libertação dos sentidos que foram ali engendrados em forma de potência. A vocalização de uma aula escrita é o seu acontecimento. É claro que depois eu também distribuía o texto escrito da aula para quem estivesse presente, mas deixando claro: aquilo não era a aula. A aula é a realização do encontro nos quais

produz um compromisso que captura o espectador, convoca-o a uma participação ainda que haja um risco envolvido.

Esta presença pode estar relacionada ao imaginário, ou seja, a ilusão de uma totalidade que ainda não está constituída na realidade. Mas aquela participação que impulsiona o espectador não implica em uma sedução perdida, senão que desemboca em um ato de inteligência no qual aparece o simbólico: na tragédia antiga a ordem não está construída de antemão, como Barthes aponta que acontece no teatro burguês, sendo que o público, através do coro que explica e separa a ambiguidade das aparências, conduzindo a gestualidade dos atores em direção ao casual inteligível, participa do esclarecimento do mundo, que não é apresentado como um espaço organizado e controlável, sendo que a tragédia é necessária para que surja essa compreensão ao público.

os signos ganham a imagem acústica. O eco dos fonemas se realizando em sentido nos ouvidos e nos olhos de cada estudante. E isso tudo depois era o disparador para uma conversa, aí sim, livre e improvisada, momento em que desdobrávamos os conceitos lançados. Só que, ao longo do tempo, passaram a reprimir esse meu método. Me tornei antiquado. Passaram a ter sono, a falar durante. Como pode uma geração ser tão distinta das anteriores? Começaram a deixar de entender a parte complexa do que eu propunha. De tal modo que fui obrigado, e contra a minha vontade, a decorar o que antes eu lia e fazer daquele momento genuíno de acontecimento uma encenação didática. Sofri a pressão para essa revisão, sem notar, necessariamente, um rendimento maior, seja das interações ou do interesse. A gente está sempre querendo aceitar, mas não sai da minha cabeça uma questão: existe o método certo?

A - (*para o público*) Quero propor a leitura deste poema. Sei que pode parecer estranha essa proposição interativa, mas seria muito importante para mim que essa leitura fosse feita em conjunto. Eu gostaria de ouvir as nossas vozes somadas, em coro, lendo verso por verso deste pequeno poema de Antonio Cícero. Não é preciso colocar muito volume de voz, a menos que queiram, porque, na soma de todas as vozes e sussurros, conseguiremos uma massa sonora consistente. Podemos tentar? Acreditem, acontecerá. Leremos como uma oração, só que sem cunho religioso. Basta a entonação e a disposição. Verso a verso, com calma. Vamos lá.

A e PLATEIA - (*leitura coletiva*) “Guardar”
“Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.

Em cofre não se guarda coisa alguma.
Em cofre perde-se a coisa à vista.

CAPÍTULO 1. Esta tese é uma prótese. Arquiescritura, arqui-leitura, arqui-história, escrileitura. O outro, a ética e a política. Conceitos derridianos para uma performatividade desconstrucionista.

Em diálogo com Derrida, esta tese se propõe como uma prótese, isto é, assume a possibilidade de se realizarem enxertos⁸ de variados tipos na composição textual discursiva de forma a proliferar analogias, combinações e inserções. Segundo Jonathan Culler, este processo de enxertia “trataria o discurso como o produto de vários tipos de combinações ou inserções. Explorando a iterabilidade da língua, sua capacidade de funcionar em novos contextos com nova força, um tratado de enxertia textual ten-

8 O enxerto insere-se na escritura derridiana como um recurso de *deslocamento*. Ele se refere a uma incisão inaparente na espessura de um texto ou a uma inseminação de um outro texto ou de uma cadeia de textos que se deformam mutuamente. Algumas dessas operações se convertem em uma intrincada rede de remissões na qual um texto cita o outro, que, por sua vez, cita um terceiro, e assim sucessivamente, em um movimento de descontextualização, aparentando pura dispersão (embora seja um ato calculado). Essa prática citacional tem um forte efeito desterritorializador, com citações truncadas, suspensões, secções ou imensas notas de rodapé que se estendem por páginas e assumem o lugar do texto *principal*. Em alguns momentos de seus primeiros textos, Derrida radicalizou esses procedimentos *experimentais*. Esse é o caso de *Glas* (DERRIDA, 1986), em que dois textos diferentes (um dialogando com Jean Genet e o outro com Hegel) desdobram-se, lado a lado na mesma página, percorrendo toda a obra (são separados apenas por arranjos tipográficos diferenciadores, permeados por glossários que irrompem no meio do texto, acrescido por entradas de um *estilo literário* num texto filosófico, entre outros recursos *anômalos*). O enxerto pode ser considerado como um recurso que visa privilegiar as cadeias metonímicas, em vez dos processos metafóricos mais comprometidos com a ontologia e sua rede de analogias, mimeses e representações.

Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.

Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela.

Por isso, melhor se guarda o voo de um pássaro
Do que de um pássaro sem voos.

Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica, por isso se declara e declama um poema:

Para guardá-lo:

Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:

Guarde o que quer que guarda um poema:

Por isso o lance do poema:

Por guardar-se o que se quer guardar.”

A - (*repete comovido*) “Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica, por isso se declara e declama um poema, para guardá-lo”.

(*B está sentado na plateia durante toda a leitura. Levanta-se e aplaude com entusiasmo*)

B - Que forte, professor, estou surpreso. Parabéns.

A - O que é que tu estás fazendo aqui, mocinho?

B - Fui escalado para acompanhar as tuas aulas, como ouvinte. Aliás, não deveria ter interagido, me desculpa.

A - Tu és um abusado, achas que pode me interromper assim?

B - (*constrangido*) Me desculpa.

A - Não aprendeste sobre ética em relações de trabalho? Era só o que me faltava para o final da minha jornada nesta instituição, um fedelho infiltrado para dizer se o que eu decido fazer está correto ou não. É para isso que vieste para cá?

B - O senhor, por favor, não te exaltes comigo, não dei essa liberdade e, afinal de contas, estou cumprindo aqui com o que me foi determinado, ou imaginas que meu sonho é...

A - Seu merda.

taria classificar vários modos de inserir um discurso em outro” (CULLER, 1997:155).

Assim, esta tese se propõe uma arqui-escritura que demanda arquiteuras como operação textual própria de uma filosofia que não joga com os textos senão que se joga nos textos. Partindo da noção de arqui-escritura que Jacques Derrida expõe na *Gramatologia*, entendendo a escritura não como inscrição ou ortografia senão como possibilidade de linguagem, propõe-se uma docência não imediata, que não adquire existência através de dizer “eu”, como no *cogito*, senão que aparece sempre em (des) construção, através de cruzamentos entre os signos. Aqui, mais que um docente que pense, propõe-se um docente que coloque a escritura para pensar e o pensamento para escrever.

O que se propõe vislumbrar é a possibilidade de novas relações entre a escritura e a leitura. Retomando o conceito de arqui-escritura que Derrida propôs nos anos sessenta do século vinte - e não confundindo a escritura com a ortografia senão a entendendo como possibilidade de linguagem, tão originária quanto a fala -, uma arquiteutura, por sua vez, propõe-se como um gesto complexo que impede entender a leitura como mera recepção passiva. A tese simplificada que se apresenta é a seguinte: ler implica escrever, toda leitura carrega a escritura de um texto em paralelo. Por outro lado, investiga-se a incidência da narração e da ficção em relação à conformação do sujeito. Contra a ideia do *cogito* da modernidade, propõe-se um “eu” não evidente senão sujeito a uma narração. Pode-se reconstruir o trajeto que leva Derrida a propor seu conceito de arqui-escritura na *Gramatologia* analisando-se suas leituras fenomenológicas, onde uma fenomenologia da ficção é proposta com base em certas aulas e palestras de Edmund Husserl. Suas conclusões nos convidam a romper com a causalidade rígida entre pensar, falar e escrever, e tomar a ficção não como

B - Repita e eu não responderei por mim.

(Os dois se dão conta da plateia que acompanha a discussão e param em breve observação envergonhada. B desce até o palco)

A - Os senhores, por gentileza, nos desculpem e nos deem um minuto para resolvermos isso em privacidade.

(Mudança de luz. Todo o espaço se apaga e vê-se apenas um foco no centro sobre os dois)

B - Tu achas que podes me desmoralizar na frente de todas essas pessoas? Esperas o quê? Meu fracasso desde o início? Que todos aqui me odeiem por que sou o rapaz jovem tomando espaço do professor velho? Olha... minha vontade é de mandar tudo à merda só para não ter que passar por este tipo de situação, mas, se é isso que tu esperas de mim, desista agora, porque não fiz tudo o que fiz para abrir mão antes de começar.

A - Como é que tu não me pedes autorização para estar aqui? Por acaso sou obrigado a achar tudo isso normal?

B - Eu estava entrando quando já terminavas de entregar os poemas, depois o pedido, a leitura. Me emocionei com o poema lido assim em coro e não me contive em me expressar, foi esse o meu erro. Mas quero...

A - Te emocionaste?

B - Tô errado por isso também?

A - O que te chamou atenção?

B - O coro. Mudou o sentido do poema. Eu senti.

A - Sentiu?

B - Tu sabes. Foi diferente de se ler sozinho, outras camadas. Sempre faz isso?

A - Nem sempre. Achei que era hora de partir para outros caminhos.

B - Por que ficaste tão bravo comigo?

A - Crio aulas para alunos e não para professores.

oposta à realidade, mas como parte da realidade. A leitura de Derrida do Curso de Linguística Geral de Saussure e de como a passagem da tese do arbitrário do signo para a tese da *différance* como um valor linguístico apoia a não essencialidade acústica da linguagem. Mostra-se como, a partir daqui, Derrida propõe a arqui-escritura não como grafia, mas como possibilidade de linguagem. Assim, cada leitura ou explicação de um texto já cria outro texto, um novo texto. No nível das conclusões, há duas questões centrais: o eu como outro e a leitura como uma arquiteitura. Não há eu imediato, evidente, certificado pelo sistema de ouvir-falar. Dizer eu é herdar, permanecer prisioneiro da máquina gramatical. A voz interna da consciência vem de fora. A partir do momento sem origem em que digo eu, sou apanhado numa narrativa. A diferença com outros tipos de propostas, como os signos de duplo sentido propostos por Paul Ricoeur⁹, é que não se trata de compreender que essa narrativa está vinculada a uma escritura entendida da maneira tradicional, posterior ou derivada da fala, secundária, dispensável, não se trata de hermenêutica, mas de uma arquiteitura, trata-se de compreender a escritura como arqui-escritura, como possibilidade de linguagem, tão originária quanto a fala e a não dissociação entre a leitura e a escritura, a não aceitação ingênua de uma leitura passiva, senão que nos movemos sempre entre textos. No momento que ao dizer “eu” encontro-me amarrado à máquina de gramática, tenho duas opções: deixar-me levar pelo mal da fala, permitir que seja a linguagem que fale por mim, herdar sem crítica, sem levar em conta a possibilidade de dizer não, contentar-me com a aceitação de certos automatismos que me conformaram, limitar-me a viver (o que não é pouco), ou lutar contra aquilo que está

9 Paul Ricoeur (1913-2005) foi um filósofo francês do período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial. Desenvolveu contribuições para a fenomenologia e a hermenêutica, em constante diálogo com as ciências humanas e sociais.

B - Tem diferença?

A - Alunos julgam e depois decidem se agregar ou não. Professores julgam e depois decidem se irão copiar ou não.

B - Não se preocupe. Não copiarei suas aulas. Até porque não preciso disso. Estou aqui para aprender.

A - O coro, na tragédia grega, é a voz do povo dando a letra sobre os acontecimentos. Eles julgam enquanto aprendem. O público, aqui, é nosso coro. Foi isso que tu ouviste e ficaste emocionado. Nós dois estamos mais para heróis trágicos. O destino determina algo sobre nosso encontro que não podemos superar. Tu velas o meu fim. És o meu funeral. Esperas o quê? Que eu te ame?

B - Esse é teu modo de fazer a leitura. Eu cumpro o que me determinam. Sou muito menos que teu velório. Sou o suspiro que faz tudo o que tu construístes aqui poder seguir.

(Blackout)

mais próximo (essa voz interna que diz “eu”), o evidente (que penso, logo existo), todos os aceites de forma acrítica (que a linguagem coloca meu pensamento fora e que logo, em um segundo momento dispensável, essa voz pode ser registrada na grafia como escritura). Aqui, nesta aceitação da complexidade, uma arquiteitura entra em jogo como sobrevivida ou sobrevivência, como excesso. O “eu” está ligado à linguagem. O “eu” é um romance, uma novela. O “eu” é apenas o estilo ante a narração que o abre como sujeito; isto é, a responsabilidade perante a leitura e a escritura desse romance, dessa novela, que começa quando digo “eu”. O “eu” é o estilo de certa arquiteitura.

Escritura e arquiescritura são noções-chave do pensamento derridiano; sua conexão com a história talvez seja algo que precise ser articulado com maior clareza. O fio condutor que nos permitirá ligar a história à escritura e à arquiescritura será constituído pelo conceito filosófico de sucessão que pressupõe uma espacialização do tempo e uma temporalização do espaço que caracterizam a estrutura do traço, sem o qual nenhuma historicidade é possível. Embora nos detenhamos em cada uma dessas noções, é necessário fazer, por uma questão de clareza, algumas observações. A escritura é concebida aqui como uma forma de inscrição não necessariamente linguística. Entre estas formas de inscrição, de fato, destacam-se o que habitualmente pensamos como escritura (pictográfica, hieroglífica, ideográfica, alfabética), a qual, devido à exposição, aqui será dada especial atenção. A arquiescritura é a condição geral de possibilidade de todas as formas de inscrição ou escrituras, sejam linguísticas ou não. A arquiescritura se estrutura como traço, ou seja, como espacialização do tempo e temporalização do espaço, que difere constitutivamente de si mesma. Derrida está interessado pela lógica dessa espacialização do tempo e temporalização do espaço que

Rastro#1

Desejo do dramaturgo: criar personagens que apresentem e desenvolvam ideias que lhe façam sentido, que criem formas de se viver no mundo (ou mundos) repletas de simplicidades e complexidades ao mesmo tempo. Mais do que estados de humor ou de espíritos, situações; mais do que dramas amparados em conflitos (mas sem esquecer deles), acontecimentos. O dramaturgo, em frente a seu computador, deseja.

Desejo do encenador: criar imagens que desterritorializem, incomodem, causem alguma ruptura, mesmo sem saber qual será e os efeitos que irá gerar. Na maioria das vezes isto não acontece, pensa o demiurgo. O encenador preza pelo momento, busca que o irrepitível seja reproduzido a cada nova apresentação, anseia pelo caos do ensaio, do encontro, do olhar. O encenador, olhando para o palco vazio, espera.

Da escola, um cheiro de tinta fresca, quase palpável em sua concretude. A sala do grêmio estudantil (ou um espaço dividido em dois) não era grande, mas parecia que o mundo inteiro poderia caber ali se um ou outro móvel fosse arrastado para fora e destruído sem piedade. Chegava-se a ele por uma pequena escada, quase simbólica em sua representação – o desnível fazia que, quando estivessem sentados à mesa de reuniões, pela janela avistassem as pernas de quem passava um pouco acima (imagem recorrente de muitos filmes, a do apartamento um pouco abaixo da superfície, onde a vida privada assiste ao caminhar dos pedestres no espaço público acima). Não havia placa que o identificasse e o dramaturgo/encenador tem certeza de que, em praticamente todo o tempo que esteve na escola, passava em frente a ele sem lhe denotar qualquer atenção. Do período anterior a ele, lembra dos largos corredores escuros, das es-

descobre, em particular, na lógica da escritura como suplemento. Aqui está a abordagem que mais nos interessa para a construção conceitual de docências performativas: a de um suporte técnico (uma prótese) e na história da escritura como suplemento. Essa diferença de abordagem desde a lógica ou desde a história é crucial para entender a proposta histórica derridiana. Por história, entendemos aqui uma forma de escritura, isto é, de inscrição empírica, que se concentra em registrar o passado para o futuro. Derrida descreve a necessidade de “produzir outro conceito ou outra cadeia conceitual de história: [...] história também que implica uma nova lógica da repetição e do traço, posto que não se vê bem onde haveria história sem isso” (DERRIDA, 2001: 47).

Abordar a história como escritura ou como forma de inscrição que registra o passado com o futuro, e contemplar na arquiescritura sua condição geral de possibilidade, significa compreender que não há história, mas histórias que se inscrevem de maneiras diferentes e desatualizadas. Dentre essas histórias (ou formas de inscrição que registram o passado para o futuro), a que privilegia o conceito metafísico de história tem se apresentado como autoridade privilegiada e regida por uma temporalidade linear e um sujeito-consciência que lhe dá sentido. A história, neste sentido, é também uma mitologia branca que reúne e reflete a cultura do Ocidente e que apaga em si mesma “a cena [...] que a produziu e que, no entanto, continua ativa, inquieta, inscrita com tinta branca, desenho invisível e coberto no palimpsesto” (DERRIDA, 1991:284).

Mas o que aconteceria com uma história pensada a partir de sua condição de possibilidade? Poderíamos definir provisoriamente essa história como uma arqui-história, como o movimento do jogo expansivo do traço, um movimento irremediavelmente temporário. A história, en-

cadadas onde corriam com fúria e pressa, dos sons do sinal anunciando as trocas de período, recreio e saída, de rostos esfumaçados que lembram rostos de verdade sem os sê-lo.

tão, não como aquilo que busca um ponto de apoio fora do tempo, pretendendo julgar tudo com uma objetividade apocalíptica, não como o que nos permite nos reconhecermos em todos os lugares, mas como o que, levando a sério a radicalidade do tempo, é vista como um “tecido”, pedaço de um elemento que vai em direção a um elemento diferente, com o qual estabelece uma relação.

A escritura está ligada a uma certa concepção do sujeito, do tempo e da memória da qual somos devedores. A primeira questão é, então, como escrever desde o interior do campo cultural que queremos descrever? É possível uma teoria da escritura? A palavra teoria nos adverte sobre o obstáculo. Proveniente do grego, *theorie*, espetáculo oferecido a um espectador, refere-se ao que pode ser visto de maneira objetiva. Derrida ofereceu-nos uma aproximação à lenda que a escritura conta de si mesma. Para ele, esta é semelhante em estrutura em todos os textos de certa tradição ocidental. Sua chave mais explícita está no Fedro de Platão, onde é relatada a oferta da invenção do alfabeto que Teuth faz ao rei Thamus. Sócrates apresenta a escritura como um fármaco, uma droga, ou seja, como um veneno perigoso que, no entanto, é eficaz contra a perda de memória. De acordo com Sócrates, a escritura é perigosa porque subverte a relação direta da fala com o pensamento. Com efeito, em primeiro lugar, representa-se a escritura como um “fora” supérfluo e parasitário de um “dentro” ocupado pela autenticidade da palavra falada. Enquanto a escritura funcionar na ausência do falante e do receptor, será considerada “falsa”. “Ouvir-se falar” parece ser a condição mais próxima do pensamento. Poderíamos dizer: a voz interior é a consciência. Em segundo lugar, a escritura é descrita como um “instrumento imperfeito”, uma “técnica perigosa”, porque a inscrição sensível é externa e alheia ao espírito do verbo. Com isso, inaugura-se uma

INTRODUÇÃO – Parte II - Aulas.

1. 8h, terça-feira. O som das buzinas dos carros, misturado às vozes dos vendedores ambulantes do centro da cidade, insiste em ultrapassar os vidros das janelas, que se encontram totalmente fechados, na ânsia de conter tanto a entrada dos sons externos quanto a grande quantidade de insetos que teimam em se proliferar à época do final do verão. Ao chegarem à sala, os alunos sabem que as conversas matinais terão que ficar depositadas junto a seus sapatos, abandonados à porta de entrada. As classes e cadeiras estão coladas às paredes, permitindo que o espaço usualmente destinado a elas e à circulação de pessoas transforme-se em uma área vazia solicitando ocupação. A presença da professora, que procura disfarçar-se entre os alunos (sem sucesso), é notada pelos demais por movimentos sutis, inteiramente realizados em silêncio: ora denuncia-se pelo olhar mais atento à procura de identificar quem está chegando, ora pelo caminhar deslizante pela sala, buscando quase que imperceptivelmente delimitar fronteiras, numa tentativa muda de apontar locais a serem preenchidos pelos estudantes do segundo ano do ensino médio.

Inteirados todos da rotina das aulas de terça-feira pela manhã: tirar os sapatos antes de entrar, colocar a mochila encostada na parede mais próxima da porta, posicionar-se no círculo que vai sendo formado à medida que os ponteiros do relógio, colocado estrategicamente acima da lousa, encaminham-se para as 8h. Quando chegar a hora estabelecida como sendo o início das atividades da manhã, a professora irá se posicionar no centro do círculo e passará a realizar uma sequência de exercícios, que deverão ser reproduzidos pelos demais. De tanto em tanto fará breves interrupções, intervalos necessários

das faces mais hediondas da lenda da escrita, na qual ela é responsabilizada pela violência fatal da constituição política que inaugura toda sociedade. Derrida chama de fonocentrismo a esta fetichização ou veneração exagerada da *phoné* (do som, da palavra falada). Por três séculos, no entanto, a gramatologia (*grama* em grego significa pegada) começou a desvendar essa lenda que a escritura conta sobre si mesma. A proposta de Derrida é manter-se em um equilíbrio instável, entre o que nos constitui e o que nos excede, trabalhando na mesma margem. Para isso, ele introduz o conceito operacional de arqui-escritura. Para entendê-lo, voltemos à escritura. Inscrever algo é, antes de tudo, um ato de memória. Independentemente do que, para quem ou porque escrevo, minhas palavras tornam-se vestígios do passado no momento em que são inscritas. A escritura, portanto, tem a capacidade de armazenar os dados da história, de documentar e lembrar o que aconteceu. Ao registrar o que acontece em uma ocasião específica, forneço a mim mesmo um suplemento que pode reter detalhes, mesmo que eu os esqueça. Através deste suplemento, aumento minhas chances de lembrar acontecimentos passados, mas no mesmo gesto aponto a condição precária de minha temporalidade. Sem o pensamento de um leitor por vir (eu mesmo ou outro), não haveria razão para a escritura. O futuro para o qual se dirige a escritura é, no entanto, incerto. Quando alguém ler meu texto, posso ter morrido ou o significado das minhas palavras pode já não ser o mesmo. Além disso, por estarem expostas ao futuro, as próprias inscrições podem ser apagadas ou alteradas. Assim, a escritura pode ser um antídoto contra o esquecimento e, ao mesmo tempo, revelar uma ameaça latente, a de estar irredutivelmente aberta ao seu próprio desaparecimento. Meu ato de inscrever algo já indica que posso esquecer. A escritura, então, atesta minha dependência do que é exterior a mim. Em sua leitura do Fedro, Derrida adverte:

para que se vire e alcance o aparelho de som, de forma a conseguir elevar um pouco mais o volume da música. Aos poucos, o som externo, que parecia invencível há alguns minutos, será derrotado pela trilha sonora do filme *O Fabuloso Destino de Amélie Poulain*. As instruções da professora, que inicialmente se davam unicamente por movimentos corporais, passam a ser acompanhadas por manifestações verbais, num crescente aliançado com o som da música. Rupturas surgem: com movimentos rápidos, a professora aumentara e diminuía o volume, emitira suas instruções de forma sussurrada ou em tons mais altos, solicitara ações mais intensas e, em seguida, mais dilatadas e lentas. A aula transformava-se (transformar-se-á) numa dança para quem conseguisse espiar pelas janelas, se estas não estivessem colocadas a mais de dois metros e meio do chão. Em dado momento (todos de certa forma aguardavam – aguardam - aguardarão aquela instrução), a professora solicita (solicitará, sim, solicitará) que todos PAREM, firmemente, solidamente, decididamente, inapelavelmente, irresistivelmente, PAREM na posição em que se encontrem. Voltará o som da rua (parece uma furadeira, ou algo parecido, não muito distante da escola – o som será persistente e irritante). A professora instaura um jogo em que solicita aos alunos uma série de ações que devem ser realizadas com movimentos lentos (ou rápidos, ou fragmentados, ou sustentados, ou delirantes, ou fugidios, ou), em total oposição ao ritmo que eles são praticados cotidianamente.

[...] o professor é um performer, no sentido de saber falar, no sentido de saber se entender, de se colocar disponível em relação ao trabalho, estar com o corpo presente, expresso pela coluna, pelo foco, pelo olhar. Não é algo palpável, mas, também, não é do plano de alguma coisa do outro mundo, vem da prática. É resultado de um foco na presença, de um jeito de explicitar as coisas, de alguém que está

O “exterior” não começa na junção do que hoje chamamos de psíquico e físico, mas no ponto em que a *mneme* ao invés de estar presente em si, em sua vida, como movimento da verdade, permite-se suplantar pelo arquivo, deixa-se expulsar por um signo de lembrança e de comemoração. O espaço da escritura, o espaço como escritura se abre no movimento violento desta substituição, na diferença entre *mneme* e *hipomnese*. O exterior já está no trabalho da memória. A enfermidade se insinua na relação consigo mesma da memória, na organização geral da atividade da memória. A memória é, por essência, finita. Platão reconhece isso atribuindo-lhe vida. Como qualquer organismo vivo, já vimos isso, são lhe atribuídos limites. Uma memória sem limites não seria uma memória, mas a infinitude de uma presença em si mesma. Portanto, a memória sempre tem a necessidade de signos para lembrar-se do que não está presente e com o qual necessariamente tem relações. (DERRIDA, 1997:163).

Esta passagem é crucial para compreender o que Derrida entende por arqui-escritura. A arqui-escritura não deve ser confundida com o conceito empírico de escritura ou situada em oposição ao discurso. O argumento de Derrida é que certas características associadas à escritura empírica pertencem às condições de possibilidade de todas as formas de inscrição (incluindo a oralidade e a escrita empírica). Ou seja, é isso que ele denomina arqui-escritura. Antes de qualquer sistema gráfico existe a necessidade de que o que existe esteja inscrito para poder tornar-se o que é. A arqui-escritura abarca todos os signos em geral (e é muito importante recordar que a noção de signo derridiano não se limita ao campo linguístico, senão a toda inscrição, a toda marca que se registra no tempo, ou seja, a tudo que há). No caso da memória, a filosofia admitiu uma ligação íntima entre memória e inscrição. Tal e como Derrida nos recorda na passagem que acabamos de citar, Platão reconhece que a memória “tem necessidade de signos para se lembrar do que não está presente” (DERRIDA, 1997:163).

professando e por isso deve garantir que as pessoas tenham necessidade de olhar e ter motivos para ficar te olhando (depoimento do professor B, 2012, in ICLE; DAL BELLO, 2013: 5)

2. O exercício proposto pelo professor de Português / Literatura do terceiro ano do ensino médio de certa escola da capital parecia muito simples, o que deixou desconfiados alguns alunos que demonstravam uma preocupação maior em relação à preparação ao ENEM, vestibulares e afins. Dotados de um bloco, um pequeno caderno, mesmo uma pequena agenda (“dá para anotar no celular, sor?”), os alunos deviam, no intervalo de uma semana, registrar frases, recortes de conversas, ou até algo que lessem, não importa em que dispositivo fosse. “Algo que eu ouvisse na rua, enquanto ia para casa após a escola?”, “sim, claro, pode ser”; “Não importa o local, sor? Pode ser algo que eu ouça na balada?”, “claro, pode ser, desde que você consiga anotar no momento que ouvir, para não perder nada”; “Pode ser alguma coisa que eu leia no twitter?”, “pode ser sim, o que importa é que aquilo que vocês anotem tenha, por qualquer motivo, chamado a atenção de vocês. Mas vejam bem, não precisam ficar caçando algo, o melhor neste caso é ficarem abertos para algo casual, em um momento e lugar que talvez vocês não estiverem esperando – por isso a importância do bloquinho”.

Passada uma semana, a conclusão do exercício se daria de maneira também simples. Ao serem chamados, os alunos se postariam em frente aos demais, em pé para uma melhor visualização e projeção de voz, e leriam o que anotaram, buscando recuperar as características de sua emissão original. Ato contínuo, os demais alunos deviam tentar adivinhar o local ou dispositivo onde o material foi percebido e de que forma o colega entrou em contato com aquele pequeno texto.

Precisamente porque o passado já não está presente e não é acessível como presença em si mesmo, deve ser inscrito como uma marca que possa ser repetida de vez em quando. Ora, se a filosofia de Platão reconheceu a escritura como condição da mnemotécnica, ela, entretanto, foi derivada de uma presença primordial que se dá a si mesma sem medição. Entende-se o passado como aquele que em algum momento foi presente e mais tarde foi substituído por seu traço.

O rastro é concebido em relação a uma consciência presente que reativa o passado e garante que o lembremos no presente. O argumento parece irrefutável. O conteúdo da memória é o passado, mas como podemos negar que o ato de memória ocorre no presente? Na verdade, como poderíamos falar de experiência sem pressupor uma forma de presença? O passado não existe mais. O futuro ainda não é. Assim, tudo o que acontece ou acontece-tudo o que é-deve ter estado ou estar presente no seu presente. A presença do presente é o princípio de identidade do qual derivam-se todas as modificações temporais. O passado é compreendido como aquilo que foi presente, e o futuro como o que será presente. Façamos um exercício de reflexão sobre duas categorias meta-históricas, a experiência e a expectativa, que criam e estruturam a história, uma vez que podemos considerar que a diferença temporal (especialmente para os seres humanos) pode ser expressa como uma diferença entre experiência e expectativa. Detenhamo-nos na categoria de experiência. A experiência pode ser definida como uma espécie de passado-presente, um espaço de experiência. O caráter espacial da experiência do passado fornece a diretriz de que a experiência é reunida formando uma totalidade na qual muitas camadas, muitos estratos de tempos anteriores estão presentes ao mesmo tempo. Agora, o problema é que a partir desse suposto passado-presente, em que muitas camadas de tempos anteriores

As duas primeiras alunas leram textos que recolheram das redes sociais. “*Shake* de amoras frescas, iogurte *light* de amora, leite desnatado, aveia e *whey* com gostinho de sobremesa *gourmet* ... turbinado” e “dolorida de voltar a treinar ontem ...”. Outros alunos trouxeram textos que variavam em sua extensão, restando a dúvida, em alguns casos, de que maneira teriam conseguido anotar com tamanha precisão a quantidade de expressões e informações que iam sendo reveladas. De tanto em tanto, alguns passaram não somente a ler, mas também incorporar gestos, movimentos e expressões faciais que reproduziam aqueles realizados pelo emissor original, o que denotava certa diversão recompensadora à tarefa. Os cenários e horários das anotações iam se acumulando: a mesa do almoço, com a família reunida; uma pista de dança; uma loja no shopping. “Apesar de ser facilitador de reunião agora à tarde e geralmente me vestir mais formal, tá muito quente para vestir camisa ...e uma camiseta descolada certa tem o seu valor! Declaro *casual Friday outfit!*”; “dançando seek bromance ... ha,ha,ha ... vai universo!”; “curti as leggings vermelhas! Também quero! Vermelho pode usar com o que mesmo?” (SCHAEFER, 2011:23).

[...] parece que qualquer pessoa que vai se colocar na frente de uma audiência, vai estar numa situação que não é ela completamente. É um “estado”, no sentido de fazer com que as pessoas tenham interesse, tendo um foco dirigido para esse professor, ou esse palestrante. O professor tem que ser animado tendo, por vezes, que dar aulas lançando mão da animação ou aula *show*, *quando leva a aula para cima*. Tem uma coisa performática. O professor tem um pouco disso, de performatizar (depoimento do professor C, 2012, in ICLE; DAL BELLO, 2013: 8).

Os dois exemplos anteriores são interessantes para se pensar a docência. No primeiro caso, seguindo as pegadas dos professores Icle e Dal

estão presentes, o que não pode ser pensado é justamente o devir, o acontecer do tempo. Em outras palavras: o problema é que a temporalidade é incompatível com a presença em si mesma. Vamos reduzir o tempo a uma expressão mínima, a do instante. Para que um instante suceda a outro – condição de todo devir – não pode estar presente a si mesmo e então ver-se afetado pelo seu próprio desaparecimento. Um instante presente a si mesmo e indivisível nunca poderia ceder a outro instante, pois o que é indivisível não pode ser alterado. A sucessão do tempo exige não só que cada instante seja superado por outro instante, mas que essa alteração esteja presente desde o início. Cada instante deve negar-se e separar-se de si mesmo e suceder-se em seu próprio movimento de acontecer. Se o instante não se negasse a si mesmo não haveria tempo, somente uma presença que permaneceria sempre a mesma. Isso não significa que o instante deva ser pensado como uma entidade contraditória, capaz de conter seu próprio não-ser dentro de si mesmo. A constituição do tempo implica que não pode haver nenhuma entidade (contraditória ou não contraditória) que se contenha em si mesma dentro de si mesma. A constituição do tempo implica que nada nunca é em si mesmo; que, desde sempre, tudo está sujeito à alteração e destruição que estão amalgamadas com o cessar de ser. Uma entidade temporária não pode ser indivisível; depende da estrutura do rastro (linha) (DERRIDA, 1991).

Derrida define o traço ou linha como uma co-implicação de tempo e de espaço que designa o devir espaço do tempo e o devir tempo do espaço, ambos descritos por ele como espaçamento (*espacement*). A necessidade de espaçamento pode ser deduzida do problema filosófico da sucessão. A sucessão não é a cronologia do tempo linear, senão que indica o atraso, o diferimento constitutivo de qualquer entidade (*différance*). Ao contrário das categorias de experiência e

Bello, parece não restar dúvidas de que se poderia conceituá-lo como um exercício performático: há uma modificação espacial da sala de aula em relação a um modelo tradicional – cadeiras e classes ficam encostadas nas paredes, sem utilização; o corpo se coloca de forma bastante diferente do modelo disciplinar que o vê como algo a ser domesticado e, mais do que isso, é instado a mexer-se e deslocar-se em velocidades e movimentos inusuais, afastando-se das repetições do cotidiano. No segundo exemplo, apesar de não contarmos com referências diretas, pode-se deduzir que os alunos estão dispostos de maneira mais conservadora e a apresentação da tarefa não parece fugir muito de inúmeros casos repetidos aos borbotões todos os dias.

A participação do docente, nos dois casos, também apresenta variações significativas. No exercício considerado como performativo, o professor assume o centro do círculo. Ele, na condição de modelo a ser seguido, demonstra as ações, gestos e movimentos que devem ser repetidos pelos demais, tanto corporal quanto sonoramente. Aumenta e diminui o volume da trilha sonora, que não por acaso ele escolheu. O professor performer decide os momentos de realizar os intervalos, pausas, aceleração de ritmos e, conforme seus alunos aguardam, o momento em que solicita que todos permaneçam estáticos, à espera de novas instruções para o estabelecimento do jogo performativo.

No segundo caso a figura do professor é mais esmaecida. Ele é quem propõe a tarefa e indica que os alunos devem ter como companhia, por alguns dias, um bloquinho para anotações. No momento das apresentações, apesar do texto não apontar sua presença física, pode-se imaginá-lo sentado, acompanhando sem muita intervenção. Aqui, as indicações não foram tão precisas como

expectativa, vistas como exclusivamente antropológicas, o espaçamento é a condição de tudo o que está sujeito à sucessão, seja animado ou inanimado, ideal ou material. Deve-se notar, entretanto, que Derrida não generaliza a estrutura do traço a partir de uma asserção sobre a natureza das coisas enquanto tais. O traço não é uma estipulação ontológica, mas uma estrutura lógica. Insistir no estatuto lógico do traço não é opor-se à ontologia, epistemologia, fenomenologia ou à história, mas indicar que é a noção que explicita o que está implícito nos compromissos que cada um desses registros tem com a sucessão.

A distinção clássica entre espaço e tempo operou a partir da distinção entre simultaneidade e sucessão. A simultaneidade permite que um ponto coexista com outro, e é por isso que, a partir dela, pensamos o espaço como o que permanece o mesmo. O temporal, porém, é o que não pode permanecer o mesmo, pois pensamos nele a partir da sucessão, que implica que cada instante cessa de ser assim que se torna. E, no entanto, e por isso mesmo, o tempo é impossível sem o espaço. Não há fluxo de tempo independente da espacialização, uma vez que apenas o especializado (pensemos no rio de Heráclito) pode fluir. Na verdade, tudo o que dizemos sobre o tempo (que flui, que passa, etc.) já é uma metáfora espacial. Não é que haja uma falha de linguagem ao pensar sobre o tempo, mas sim que o que está em jogo é a estrutura do rastro. O tempo em si nada mais é do que negatividade, não é nada, precisa de um suporte especial para poder “fluir”, “passar”, etc. O próprio conceito de duração pressupõe que algo permanece durante um período de tempo e apenas o que está inscrito de forma espacial pode permanecer. E, no entanto, não apenas a temporalização sem espacialização é impossível, mas, inversamente, a espacialização é impossível sem temporalização. A simultaneidade do espaço é em si uma

no primeiro caso. “Parem, respirem, mexam lentamente o braço direito, deem dois passos para sua esquerda, tentem não pensar em nada, somente sintam o ambiente, respirem!”

A participação dos alunos, obviamente, também apresenta aspectos particulares em cada caso. Enquanto no exercício dito performativo há um conhecimento prévio das regras, de seus andamentos e, mais do que isso, uma expectativa pela repetição e confirmação das instruções (em qual momento virá o comando para ficarmos estáticos?), o modelo aparentemente tradicional instaura uma tarefa simples e que coloca, a cada um, uma miríade de possibilidades (surtem desde frases ouvidas por familiares à mesa, conversas com amigos quando estes fazem compras, exclamações de estranhos numa pista de dança, frases recortadas de textos de redes sociais, etc.). O que fazer com este material banal? Simplesmente repeti-lo, buscando resgatar sua emissão original, em voz alta e em frente aos demais colegas?

Na série de televisão¹, o protagonista-professor ou professor-protagonista coloca seus alunos de filosofia para andarem pela escola, enquanto discorre sobre Aristóteles. A relação, óbvia, faz com que ele passe a chamar seus pupilos de peripatéticos. A turma é formada por adolescentes (salvo revisões, imagina-se que ainda são chamados assim), em algum ano do ensino médio. Em outro episódio a aula se passa na cozinha da escola – qual o filósofo ou teoria era o foco? Um

1 *Merlí é uma série de TV espanhola de grande alcance e sucesso, especialmente desde que foi adicionada ao catálogo da Netflix em 2016. Define-se como uma “comédia-dramática” e o enredo tem como protagonista um professor de filosofia, Merlí Bergeron, e os seus alunos de uma escola secundarista de Barcelona. Merlí é um professor peculiar, pois fala abertamente contra o sistema educacional e constantemente tenta romper com os determinantes duros da escola.*

noção temporal. Para que um ponto seja simultâneo a outro, deve haver uma temporalização do espaço que relaciona temporalmente um ponto ao outro ponto como tal.

Recapitulemos. Cada momento no tempo depende de um suporte de inscrição espacial. O suporte material e espacial do traço é a condição para a síntese do tempo, pois permite que o passado seja retido para o futuro. Este suporte material é, ele mesmo, temporário. Do contrário, um traço não poderia persistir no tempo e relacionar o passado ao futuro. Assim, a persistência do traço não pode ser a persistência de algo isento da negatividade do tempo, ou seja, a persistência do traço reside na sua abertura ao futuro e, com ele, a ameaça de seu apagamento. A estrutura do traço é a *diférance*, que significa tanto diferenciação quanto diferimento, espaçamento no tempo e temporalização do espaço:

Sabe-se que o verbo “diferir” (verbo latino *differre*) tem dois sentidos que parecem bem distintos. [...] Neste sentido, o *differre* latino não é a simples tradução do *diapherein* grego [...] Porque a distribuição do sentido no *diapherein* grego não comporta um dos dois motivos do *differre* latino, a saber, a ação de remeter para mais tarde, de ter em conta o tempo e as forças numa operação que implica um cálculo econômico, um desvio, uma demora, um retardamento, uma reserva, uma representação, todos os conceitos que resumirei aqui numa palavra de que nunca me servi mas poderíamos inscrever nessa cadeia: a *temporização*. Diferir, nesse sentido, é temporizar, é recorrer, conscientemente ou inconscientemente, à mediação temporal e temporizada de um desvio que suspende a consumação e a satisfação do “desejo” ou da “vontade”, realizando-o de fato de um modo que lhe anula ou modera o efeito. [...] essa temporização é também temporalização e espaçamento, devir-tempo do espaço e devir-espaço do tempo. [...] O outro sentido de *diferir* é o mais comum e o mais facilmente identificável: não ser idêntico, ser outro, discernível, etc. (DERRIDA, 1991: 38, 39)

O diferir temporal indica que a síntese do tempo requer uma inscrição espacial, isto in-

pouco à frente vemos novamente o professor e alunos em um parque, sentados na grama (talvez estivessem falando em Rousseau, imagina-se). A série termina antes que assistíssemos a trupe debatendo filosofia no metaverso.

Em um dos episódios da sua primeira temporada, intitulado *Guy Debord*, um vídeo íntimo de uma das alunas da classe é “vazado” na internet. O professor Merlí aproveita o caso para apresentar a ideia debordiana segundo a qual a vida cotidiana das pessoas se converteu em um espetáculo. Nesta visão, a vida se desenvolve em uma espécie de “tela de projeção” social na qual tudo o que se faz é para que seja visto por outros, chegando a um ponto no qual se não nos mostrarmos (*apresentarmos, performarmos, representarmos*), não existimos. A série destaca o fato de que estas ideias foram apresentadas bem antes das redes sociais (os alunos, ao entrarem em contato com as proposições de Debord, imediatamente as relacionaram ao *facebook*, plataforma preponderante na metade da segunda década deste século). O professor situa a câmera fotográfica e a televisão como prováveis influências diretas, visto que as relações apresentadas na *Sociedade do Espetáculo* foram desenvolvidas nos anos 60 do século passado.

O episódio analisa as repercussões do caso do vídeo íntimo que se transformou no fato público da escola. A rede social, com suas curtidas e demais dispositivos, disponibiliza uma série de filtros para possibilitar a construção da imagem idealizada que se deseja apresentar, mas não é uma garantia impermeável (bem ao contrário) a que algo escape, saia do controle e desfaça suas representações. A cena final joga com esta ideia: o professor começa falando que o indivíduo da *sociedade do espetáculo* se converte em um ser passivo, incapaz de tomar decisões. A aluna se

dica um adiamento, um diferimento na ordem temporal do que é consigo mesmo, pois tudo o que é tem que ser inscrito para se tornar o que é. Em outras palavras: o que é, somente é, depois de ter sido inscrito de uma ou outra forma; por isso, é sempre a partir do futuro, a partir do pós-registro, que é permitido seu surgimento. O passado, portanto, não pode ser contemplado como o que foi presente em si mesmo alguma vez senão como o que é a partir de um diferimento, de um retardamento constitutivo com respeito a si mesmo. O traço ou linha, Derrida adverte: “é o que não se deixa resumir na simplicidade de um presente” (DERRIDA, 2013:81). O diferir espacial significa, por sua vez, que o traço como inscrição espacial permite a persistência para o futuro, mas a persistência está exposta precisamente ao devir do tempo, ou seja, ao apagamento, ao desaparecimento, à expiração. O traço difere de si mesmo, sua persistência é seu outro: sua caducidade. Para explorar como isso pode ser significativo quando se trata de pensar a história como escritura e na história como arqui-escritura, é necessário fazer um desvio.

Na introdução da *Gramatologia*, Philippe Sollers¹⁰ nos fornece uma dica valiosa:

A palavra história, então, passaria a ter dois significados: um reduziria ainda mais a história [...] não esquecemos constantemente que vivemos em um modo de produção transitório (o modo de produção capitalista) que impõe sua concepção de história a partir de um tempo a seu serviço? [...] Sua razão de ser (desta história reduzida) seria o desconhecimento da escritura (SOLLERS 1986:14).

Qual seria então o outro sentido de história? A história é uma escritura, ou seja, uma forma de inscrição, um programa que articula o jogo de expansão do traço na espacialização do tempo e na temporalização do espaço. Nesse sentido, nada mais é que o movimento de temporalização que articula a condição geral de toda

10 Philippe Sollers (1936) é um escritor francês.

torna vítima disso quando seu vídeo se propaga pela escola sem que ela possa fazer alguma coisa a respeito. O episódio se encerra com seus colegas, num gesto de solidariedade, tirando suas calças e camisetas.

escritura. O conceito derridiano de história não é, portanto, apenas humano. O conceito metafísico de história, o que Sollers chama de “história reduzida” é uma escritura que se impõe mediante a dissimulação de seu caráter de ser apenas uma das formas de inscrição que registram o passado para o futuro, e cuja condição geral é a arqui-escritura. Michel Foucault¹¹, em *As palavras e as coisas* (1966), nos diz que

a filosofia do século XIX se alojará na distância da história à História, dos acontecimentos à Origem, da evolução ao primeiro jorro da fonte, do esquecimento ao Retorno. Ela não será mais, então, Metafísica, a não ser na medida em que ela será Memória, e necessariamente ela reconduzirá o pensamento à questão de saber o que é para o pensamento ter uma história. Essa questão urgirá sem cessar a filosofia de Hegel a Nietzsche e para além. Não vejamos aqui o fim de uma reflexão filosófica autônoma, por demais matinal e demasiado orgulhosa para inclinar-se, exclusivamente, sobre o que foi dito antes dela e por outros; não façamos disso um pretexto para denunciar um pensamento impotente para manter-se apenas de pé e sempre obrigado a enrolar-se em um pensamento já concluído. Basta reconhecer aqui uma filosofia desprendida de uma metafísica, posto que se desprendeu de um espaço da ordem, mas destinada ao Tempo, ao seu fluxo, aos seus retornos, porque está capturada no modo de ser da História (FOUCAULT, 1999:301).

Os pressupostos desta história metafísica, como por exemplo o privilégio do agora-presente como consciência fundadora do sentido histórico, ou a temporalidade linear passado / presente / futuro desconstroem-se, já que a temporalidade é descontínua, é *différance*, espacialização do tempo e temporalização do espaço. Isso implica que há diversas escrituras e formas de inscrição que registram o passado para o futuro e que precisam ser necessariamente linguísticas: “não há uma única história, uma história geral, mas histórias diferentes em seu tipo, em seu ritmo, em seu modo de ins-

11 Michel Foucault (1926-1984) foi um filósofo, historiador das ideias, teórico social, filólogo, crítico literário francês.

Cenário: uma sala de edição de vídeos. A luminosidade provém das várias telas, cada uma reproduzindo imagens diferentes. Mal se percebe o rosto do encenador, o protagonista desta dramaturgia. Sem se deter em um monitor específico, ele percorre seu caderno de anotações em busca de algo que não foi escrito, um instante que ele quase pode reconstituir somente pela recordação que ele ainda acredita ter. Seu novo trabalho, uma peça escrita por ele a partir da Antígona, passa-se em um país imaginário e que, como todos, poderia ser o seu próprio, mas ao mesmo tempo parece tão distante. O tempo, claro, é indeterminado; podem ser feitas suposições a partir da grande quantidade de aparelhos eletrônicos que inundarão a cena, tanto sendo manuseados pelos atores quanto apenas servindo de cenário, jogados pelos cantos, em cima de móveis, respirando sofreguidamente pela ação de uma série de técnicos que, a todo momento, farão jorrar sons, luzes, até as cadeiras dos espectadores irão vibrar em determinado momento. Este planejamento o reconforta. Não está mais na idade de poder se dar ao luxo de ser considerado ultrapassado, antigo, jurássico, o termo que se quiser escolher para definir um artista que deixou a vanguarda para ser reconhecido como um conservador. A atenção do público é algo que ele considera cada vez mais difícil de captar, apreender, segurar do início ao fim. Uma imagem o acompanha, por mais que ele não se sinta bem ao relembrá-la. Em uma viagem a Buenos Aires, no final de uma tarde de outono que se parecia inverno, sentado à uma mesa de um antigo café, observou um senhor solitário a beber (não se lembra o quê); porém ele lembra o terno, a gravata, que lhe parecem cada vez mais velhos, puídos, deslocados no tempo; ele lembra da pista de tango vazia, sua sensação é de que somente os dois se encontravam naquele

crição, histórias desatualizadas, diferenciadas, etc.” (DERRIDA, 2001:49).

A segunda conclusão que podemos tirar é a desconstrução do sujeito-consciência como o que faz e dá sentido à história. O sujeito-consciência, como tudo o que existe, está sujeito à estrutura do traço, à espacialização do tempo e à temporalização do espaço. Além disso, a estrutura do rastro precede e supera qualquer delimitação do “humano” porque o temporaliza. A forma de escritura que tem privilegiado como forma de inscrição e registro do passado para um futuro, é uma a mais entre aquelas que têm incluído “a inscrição genética” e “as curtas cadeias programáticas” até o “*homo sapiens*” e a escrita alfabética (DERRIDA, 2013). É evidente, então, que a história da metafísica, da qual depende o conceito metafísico de história, “pertence a um conjunto para o qual o nome de história não é mais apropriado” (DERRIDA, 2013: 349). Esse conjunto, que consideramos aqui como o movimento de temporalização que articula a condição geral de toda escritura, ou seja, a arqui-escritura, é o que propomos chamar em uma segunda acepção, a partir da indicação de Sollers e em um teor puramente estratégico que nos permite lidar com a questão, arqui-história. A arqui-história como movimento de espaçamento do tempo e de temporalização do espaço que articula distintas formas de inscrever o passado para o futuro, o que, portanto, articula diferentes escrituras e obriga-nos a pensar o traço “antes da oposição entre natureza e cultura, animalidade e humanidade” (DERRIDA, 2013:148), porque designa “a abertura da primeira exterioridade em geral, o enigmático vínculo de um vivente com outro e de um interior com um exterior: o espaçamento” (DERRIDA, 2013: 45).

Qual é a relação da arqui-história com a forma particular de inscrição e registro do passado para o futuro que até hoje conhecemos discipli-

local; e lembra, principalmente, da expressão, do rosto, da ausência de olhar daquele velho a beber sozinho, sem um jornal ao menos. Essa lembrança o horroriza, talvez pelo fato de que ele consiga reconstitui-la tão minuciosamente, a despeito da ausência de qualquer anotação.

narmente como história? Não deve ser entendida como a relação que existiria entre um plano empírico e um transcendental porque estamos falando da espacialização do tempo e da temporalização do passado e deve ser lembrado que, para Derrida, o tempo e o espaço não são formas transcendentais da intuição humana (como em Kant) que ocorrem da mesma maneira, independentemente de suas condições empíricas. Na verdade, o espaçamento do tempo e a temporalização do espaço desconstruem justamente a distinção entre o transcendental e o empírico.

O traço é por necessidade espacial, pois a espacialidade é caracterizada por sua capacidade de persistir apesar da sucessão temporal, e se o tempo deve ser inscrito espacialmente, a experiência do tempo depende dos suportes materiais e técnicos que permitem inscrevê-lo. O transcendental não acontece sem o empírico, nem o empírico sem o transcendental. É por isso que Derrida alerta que a inscrição não cai em um espaço previamente constituído, mas produz, em cada caso, a espacialidade do espaço. A produção, em cada caso, aguça um sentido histórico que “escapará à metafísica [...] se não se apoiar em nenhum absoluto [...] [e que] reintroduz o devir em tudo o que se acreditou imortal no homem” (FOUCAULT, 2019:147). Michel de Certeau¹², para citar um exemplo, em *A operação historiográfica* enfoca em como a história como disciplina moderna se apoia em certas técnicas que inscrevem de uma ou outra maneira. O historiador é aquele que domina certo número de técnicas, desde a datação das fontes, sua classificação, até sua redistribuição. Ele depende do grau de técnica utilizado para a análise. A revolução da informática modificou

12 Michel de Certeau (1925-1986) foi um historiador francês. Intelectual jesuíta, dedicou-se, principalmente, ao estudo nas áreas da psicanálise, filosofia, ciências sociais, teologia e teoria da história.

Procedimentos Metodológicos. A Terapia Gramatical-Desconstrucionista

Tanto no *Tractatus* (1921) quanto nas *Investigações Filosóficas* (1953), Ludwig Wittgenstein² contrasta dois conceitos de filosofia. Por um lado, o conceito dogmático e tradicional, caracterizado no *Tractatus* a partir do estatuto peculiar de suas proposições, que se apresentam como “absurdas” (*unsinning*). Estes absurdos provêm da falta de compreensão da lógica de nossa linguagem. Por outro lado, para descobri-los e evitá-los, Wittgenstein nos propõe o exercício de uma filosofia positiva, ou seja, ativa, e que se manifesta como uma atividade constante de crítica da linguagem que, com o objetivo de esclarecer as proposições, procede por meio de “elucidações”.

Em 1929, após uma década de intensos trabalhos fora da academia – como alfabetizador em escolas de diversas aldeias austríacas, como jardineiro em um convento e como arquiteto em Veneza – Wittgenstein retorna a Cambridge e reinicia a atividade acadêmica surpreendendo seus alunos com um estilo inédito, que expressa um novo modo de entender o significado. Na verdade, esta nova concepção do significado como uso já se encontrava delineada no *Tractatus* em diversas passagens, assim como em seu *Diário Filosófico*, embora nestes casos ele estivesse se referindo a um uso relacionado à aplicação lógico-sintática. No entanto, são as novas categorias de análise que Wittgenstein incorpora em seu regresso a Cambridge – “jogos de linguagem” e

substancialmente os procedimentos neste ponto e multiplicou as potencialidades de análise. Mas o que é interessante é que estas técnicas de inscrever a temporalidade em diferentes suportes materiais (arquivo documental, arquivo digital, fichas, etc.) especializam e produzem espaços disciplinares inéditos, alterando o conceito de história (CERTEAU, 2010).

Derrida pode pensar a experiência do espaço e do tempo sem reduzir o espaçamento a uma determinada época histórica ou tecnológica. Na verdade, o que faz com que existam distintas formas de escritura e de registro do passado para o futuro tem a ver com a inscrição. A condição geral de toda inscrição é o espaçamento do tempo e a temporalização do espaço, o que faz com que as inscrições que traçam o tempo sejam suscetíveis a todo tipo de transformações, manipulações e apagamentos. Ora, esta condição geral, na medida em que ela mesma é uma articulação de temporalidade, é irrefutável. Se o espaçamento do tempo e a temporalização do espaço fossem efeito de condições históricas concretas, e não elas próprias condição de historicidade, o devir seria visto como o que acontece antes ou depois de algo (antes da historicidade e posterior à historicidade). Além do problema de pensar um antes e um depois do tempo, a própria noção de antes e depois já implica a sucessão, que por sua vez já implica o traço que está no tempo. O traço impede a existência de uma origem e de um fim da historicidade – e da técnica, poderíamos acrescentar -, na medida em que todo traço precisa ser inscrito de uma forma ou de outra. A história não pode ser concebida como história de significados sendo produzida, desenvolvendo-se, realizando-se, uma vez que todo o determinado historicamente, isto é, temporalmente, é descontinuidade, *différance*, temporalização e espaçamento. Este novo conceito de história, que aqui apenas por estratégia chamamos de arqui-história, destro-

2 Ludwig Joseph Johann Wittgenstein (1889-1951) foi um filósofo austríaco, naturalizado britânico. Foi um dos principais autores da virada linguística na filosofia do século XX. Suas principais contribuições foram feitas nos campos da lógica, filosofia da linguagem, filosofia da matemática e filosofia da mente.

“formas de vida” – que enriquecem as possibilidades contidas na identificação do significado e uso. Ao mesmo tempo, elas introduzem novas nuances – entre elas uma forte nuance pedagógica – no conceito positivo de filosofia que nesta época maneja Wittgenstein: o de “filosofia terapêutica”.

Expressar-se nos termos dos jogos de linguagem supõe, em primeiro lugar, negar a existência de uma essência comum a todas as línguas históricas. Isto implica assentar-se firmemente no reconhecimento da contingência e historicidade dos significados, porque somente é possível compreender o significado de um termo considerando o contexto ou situação em que é utilizado. Deste modo, todo jogo de linguagem nos remete sempre a uma forma de vida do qual surge e para o qual contribui a articulá-la. “Chamarei de ‘jogos de linguagem’ também a totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada” (WITTGENSTEIN, 2014:19, parágrafo 7). Por isso, em segundo lugar, expressar-se nos termos dos jogos de linguagem supõe, em última instância, rejeitar a dicotomia estabelecida entre teoria e prática. Falar uma língua não é algo teórico, a manifestação de um estado, seja de compreensão ou significado. Falar uma língua é uma prática. Concretamente, uma prática que se baseia na ação de seguir regras. E a gramática da expressão “seguir uma regra” nos adverte que é necessário, em todos os casos, um entorno institucional que fixe tanto os conteúdos quanto os critérios públicos de correção ou incorreção no cumprimento de regras. Esta é a consequência direta do discutido argumento wittgensteiniano contra a possibilidade de uma linguagem privada. Toda prática é, portanto, uma prática social. E todas aquelas atividades intelectuais que a filosofia costuma agrupar sob o domínio da teoria (significar,

na-nos e nos situa com tudo que existe. Obrigamos a repensar nossas escrituras ou formas de inscrever o passado para o futuro, junto com outras escrituras ou formas de inscrição. Forçamos a questionar a problematização da história como uma ciência do espírito que se oporia, de maneira clara e distinta, a uma ciência da natureza. A história é então a reabertura até o que nos transborda. O que nos indica – recordando Sollers – que o tempo não está a nosso serviço.

Se há um esforço constante no pensamento de Derrida, este consiste em reconhecer precisamente isto, que não há nada além da história da metafísica. Por isso, justamente, a desconstrução se mostra como um modo de habitar as estruturas metafísicas para levá-las até seu limite: solicitação (no sentido etimológico de “fazer tremer”) que permitirá que as referidas estruturas mostrem suas “fissuras”. Em outras palavras, não há nada além da metafísica, mas não é por isso que devemos nos condenar ao abandono do exercício hipercrítico que implica a desconstrução, como uma busca incessante daqueles fundamentos sobre os quais construímos nossos discursos, com o desejo de miná-los, arriscando-nos a permanecer, mesmo que seja por um breve instante, dançando sobre o abismo. Por outro lado, respondendo objeções e críticas derivadas de uma suposta dissolução da fronteira entre filosofia e literatura, Derrida considera que

[...] nunca tentei confundir literatura e filosofia, ou reduzir a filosofia à literatura [...] a literatura é por princípio o direito de dizer tudo, e é o grande diferencial da literatura que ela seja, ao mesmo tempo, uma operação política, democrática e *filosófica*, na medida em que permite colocar questões geralmente reprimidas no contexto filosófico. Naturalmente, esta ficcionalidade literária pode, de uma só vez, fazer alguém responsável [...] e fazer alguém irresponsável. [...] Nesta responsabilidade de dizer algo em literatura, há uma experiência política como a de saber quem é responsável pelo quê e diante de quem (DERRIDA, 2016: 125).

compreender, deduzir, inferir, etc), nos são reveladas, a partir da análise wittgensteiniana, como práticas sociais.

O modo como a terapia é praticada consiste em destacar nos jogos de linguagem das narrativas dos professores um enunciado comum neles manifesto, bem como outros com os quais tal enunciado pudesse estar significativamente enredado, e fazê-los percorrer diferentes jogos de linguagem, dando-se, assim, por ampliação e variação, visibilidade a suas diferentes mobilizações e, portanto, a suas diferentes significações, até que se tornem manifestas e discutidas as relações performáticas desses enunciados sobre os corpos e sobre as práticas efetivas dos narradores (MIGUEL, 2015:635).

Para esclarecer as características e função da filosofia terapêutica, Wittgenstein procede novamente nesta ocasião – como já o fizera no *Tractatus* – a contrastá-la com a filosofia dogmática, que é apresentada nas *Investigações filosóficas* sob a metáfora da enfermidade. Trata-se de precisar a peculiar patologia filosófica que aproxima os homens às moscas presas em uma garrafa, que esvoaçam incessantemente enquanto procuram, sem sucesso, uma saída. Presos na jaula que a linguagem constrói para nós, os filósofos parecem condenados a transitar uma e outra vez pelos mesmos significados, inevitavelmente: “Uma *imagem* mantinha-nos prisioneiros. E não podíamos escapar, pois ela residia em nossa linguagem, e esta parecia repeti-la para nós, inexoravelmente” (WITTGENSTEIN, 2014:72, parágrafo 115).

Esta enfermidade filosófica radica em um certo uso ilegítimo da linguagem. Para descobri-lo, Wittgenstein aceita o desafio de percorrer até suas últimas consequências os caminhos pelos quais nos conduzem os temas principais da filosofia dogmática, para nos mostrar as armadilhas que nos arma sua condição aporética. Estas aporias se produzem quando a linguagem “folga”,

Desse modo, Derrida desloca o campo da discussão do metafísico-linguístico para o ético-político. A literatura converte-se assim em um discurso privilegiado, ligado diretamente à filosofia, à ética e à política. E a desconstrução deixa de apresentar-se como um nihilismo radical para mostrar sua preocupação fundamental.

[...] não há gosto algum pelo vazio ou pela destruição de parte daquele que faz jus à necessidade de “esvaziar” sempre mais e de desconstruir respostas filosóficas que consistem em *totalizar*, em preencher o espaço da questão ou em denegar a sua possibilidade, em fugir exatamente a isto que ela terá permitido entrever. Trata-se aí, pelo contrário, de um imperativo ético ou político, de um chamado tão incondicional quanto o do pensamento, de que não se separa. Trata-se da injunção mesma – caso exista uma (DERRIDA, 1994: 49,50).

A partir dessa mudança de enfoque, a desconstrução derridiana, em oposição às ideias de consenso, compreensão ou acordo com vistas a alguma finalidade, está diretamente ligada ao discurso levinasiano e sua reformulação na escritura de Maurice Blanchot¹³. O caminho do silêncio, se houver, torna-se habitável quando o conduzimos desde a lógica até a ética e a política. Lemos nas *Políticas da amizade*:

A cada instante o discurso é elevado até o limite, à beira do silêncio: ele se transporta para além de si mesmo. [...] Tudo isso (este suplemento de democracia, este excesso de liberdade, esta reafirmação do porvir) não é muito propício, pode-se duvidar, para a comunidade, para a comunicação, para as regras e máximas de uma ação comunicativa (DERRIDA, 2003:22).

Voltando às críticas já mencionadas, mas agora a partir dessa mudança de perspectiva, lembramos que Richard Rorty¹⁴ qualifica Der-

13 Maurice Blanchot (1907-2003) foi um escritor, ensaísta, romancista e crítico de literatura francês.

14 Richard Rorty (1931-2007) foi um filósofo pragmatista estadunidense. É considerada sua principal obra *Filosofia e o espelho da natureza*. Esteve em pé de guerra contra a filosofia durante toda sua vida.

ou seja, quando sai de férias: “[...] as confusões que nos dão o que fazer originam-se, por assim dizer, quando a linguagem está em ponto morto, não quando ela trabalha” (WITTGENSTEIN, 2014:76, parágrafo 132). Porque a filosofia tradicional despoja às palavras daquilo que lhes dá vida: seus usos cotidianos e as situações concretas nas quais os usos as efetivam. Perseguindo essências, conceitos puros, processos imateriais e fundamentações últimas, os filósofos somente têm conseguido criar um reino de fantasmas. O grave é que sua perversão espetacular nos seduz e fascina ao ponto de nos convertermos em enfermos complacentes que resistem a possibilidades de tratamento, entre outros motivos para conservar o privilégio conquistado por anos de reservar à Verdade e ao Saber absolutos um lugar de honra. Pois embora se apresentem sob a máscara de puras e desinteressadas teorias, ocupam lugares de poder em nossa sociedade, produzindo-se efeitos discursivos que garantem os sistemas de crenças estabelecidos e as práticas sociais que lhe correspondem, bem como o desejo de perpetuação da dicotomia teoria e prática pelo mascaramento das relações existentes entre nossas práticas e conceitos, levando a uma perda de potência e empobrecimento de nossa capacidade de ação. Um discurso filosófico essencialista oculta de modo deliberado seus condicionamentos e o modo de funcionamento de seus conceitos, isolando-se em um pretendido reino de universalidade e objetividade absolutas. Mas a consequência inevitável deste isolamento da linguagem é que permanece sem controle seu poder de criar ídolos. Wittgenstein nos mostra como nossa linguagem está ancorada totalmente em uma tradição filosófica que produz seus efeitos desde o mais puro e formal nível sintático, obrigando-nos a pensar em termos de substância, sujeito, causa, fundamento...O privilégio da

rida como um ironista privado. Nas palavras de Simon Critchley¹⁵:

O privado é definido por Rorty como aquilo que está vinculado a “projetos idiossincráticos de autossuperação”, à autocriação e à busca por autonomia. O público é caracterizado pela preocupação com aquelas atividades “que têm a ver com o sofrimento de outros seres humanos”, com a tentativa de minimizar a crueldade e com o trabalho pela justiça social (CRITCHLEY, 2016: 39).

De acordo com esta distinção, Derrida seria reduzido a uma esfera fechada onde o discurso torna-se irrelevante em relação ao mundo exterior e, portanto, alheio ao plano ético-político. Derrida responde neste ponto a Rorty destacando o papel do segredo, da singularidade (que não se confunde com o privado), como heterogênea ao âmbito do público, mas que, ao mesmo tempo, encontra-se na base do que permanece em aberto nesta área e no domínio da política. Esta abertura conduz a uma concepção de democracia para além da redução de todo segredo, de toda singularidade, ao âmbito do privado, ou seja, a democracia porvir (CRITCHLEY, 2016). Rorty afirma que, para seus propósitos,

[...] o lugar importante para traçar a linha divisória não é entre a filosofia e a não filosofia, mas sim entre os temas que sabemos como argumentar e os que não. É a linha divisória entre a tentativa de ser objetivo – de obter um consenso entre o que devemos acreditar – e a disposição de abandonar o consenso na esperança da transfiguração (RORTY, 1999:42).

Portanto, parece vislumbrar-se certa força outorgada à literatura como modificadora do curso normal das coisas, enquanto o âmbito dos argumentos estaria conformado por lutas para impor uma perspectiva sobre as demais. A esperança da transfiguração, da mudança, do porvir, paradoxalmente cairia assim nas mãos do ironista privado.

15 Simon Critchley (1960) é um filósofo inglês. Uma de suas principais ideias é a de que a filosofia começa com a decepção.

prática filosófica, tal como a conhecemos, está assentada em superstições e ilusões, e é necessário primeiro reconhecê-los para depois desativá-los.

Por sua vez, utilizaremos a palavra “gramática” de um modo personalizado – porém inspirado em modos nem sempre intercambiáveis como o próprio Wittgenstein a utiliza -, sobretudo, para significar o conjunto não essencialista e variável de regras ou enunciados normativos, nem sempre identificáveis de forma clara e incontroversa, que orientam o sentido das ações na encenação de um jogo de linguagem, em um determinado contexto da atividade humana (MIGUEL, 2016:371).

A filosofia terapêutica se constrói como um peculiar trabalho de estudo e crítica da linguagem. Porque se na linguagem reside a causa da enfermidade da filosofia essencialista, na linguagem também podem se encontrar chaves para seu tratamento. Uma alternativa é dirigir outra vez nosso olhar para a linguagem, mas agora desde uma perspectiva diferente. Por isto, a modalidade desta tarefa não é mais a da análise filosófica conforme os objetivos e métodos da chamada primeira filosofia analítica (especialmente em Russell e Moore). Não se trata de descobrir a imutável forma lógica de nossas proposições ou construir linguagens artificiais que excluam toda vaguidade e ambiguidade através das rígidas regulamentações de suas leis lógicas. Wittgenstein deixa claro que não aspira a um ideal, porque nossa linguagem “está em ordem como está” (WITTGENSTEIN, 2014:68, parágrafo 98).

Aceitar isto não é fácil, pois grande é o fascínio que o ideal de perfeição e imutabilidade exerce sobre nós. Ideal ao qual dificilmente se adequam as coisas e as palavras que cotidianamente manejamos:

Quanto mais precisamente considerarmos a linguagem real, tanto mais forte se torna o con-

Pelo lado de Jürgen Habermas¹⁶, vemos que “submetidos na prática comunicativa cotidiana à necessidade de decidir, os participantes se veem remetidos a um acordo que coordena a ação” (HABERMAS, 2003:92). Desta forma, este pensador estaria inclinando-se por um dos dois tipos de fala, uma que mantenha uma decisão em vista e que promova o consenso, que em última instância sempre implicará uma violência em jogo. Derrida aponta a inevitabilidade da violência inscrita na arqui-escritura, no entanto propõe uma superação porvir, encontrando na desconstrução uma forma de relação social que escaparia à luta pelo consenso, já que se desnuda como trabalho exposta a uma autocrítica infatigável. A desconstrução, fiel a um dos espíritos de Emmanuel Lévinas¹⁷, não impõe um sentido único e verdadeiro, mas o abre, o dissemina, esforçando-se para não exercer nenhum tipo de violência sobre o outro e reconhecendo no mesmo gesto a impossibilidade de dar este passo (não) por vir – como na obra de Blanchot, *O livro por vir*.

Partindo das críticas feitas a Derrida chegamos a um deslocamento do campo de discussão que coloca em xeque as posições de seus detratores. Que concepção do político eles atualizam? Expressões como consenso, luta, acordo e finalidade, caras às democracias liberais que imperam, parecem ser muito problemáticas uma vez elevadas ao âmbito ético-político, já que a voz que consegue se impor silencia aqueles que

16 Jürgen Habermas (1929) é um filósofo e sociólogo alemão que participa da tradição da teoria crítica e do pragmatismo, sendo membro da Escola de Frankfurt. Entre os principais temas investigados, destaca-se a democracia, especialmente por meio de suas teorias do agir comunicativo, da política deliberativa e da esfera pública.

17 Emmanuel Lévinas (1906-1995) foi um filósofo francês nascido em uma família judaica na Lituânia. Uma de suas principais ideias é a de que a Ética, e não a Ontologia ou a Metafísica, é a filosofia primeira. Defende que é no face-a-face humano que se irrompe todo sentido. Diante do rosto do Outro, o sujeito se descobre responsável e lhe vem à ideia o infinito.

flito entre ela e a nossa exigência. (A pureza cristalina da lógica não se deu a mim como *resultado* -, ela era, sim, uma exigência.) O conflito torna-se insustentável. A exigência corre o risco de se converter em algo vazio. – Entramos por um terreno escorregadio, onde falta o atrito, portanto, onde as condições, em certo sentido, são ideais, mas nós, justamente por isso, também não somos capazes de andar. Queremos andar. Então precisamos do *atrito*. De volta ao chão áspero! (WITTGENSTEIN, 2014:70, parágrafo 107).

E é precisamente descrevendo nossos usos cotidianos da linguagem que regressamos ao solo áspero da prática linguística cotidiana. A filosofia terapêutica se implementa como estudo e crítica da linguagem, mas não guiada pelas exigências da lógica, mas pela constatação das peculiaridades da linguagem que de fato temos. A esta prática filosófica Wittgenstein reconhece uma tarefa importante: retomar as palavras do linguajar filosófico que giram no vazio dos pretendidos significados puros para as situações concretas nas quais são comumente utilizadas.

Parece então que, ainda que a Filosofia quase nada possa fazer, pode ainda fazer alguma coisa. O quê? Levar-se e levar ao divã todos os discursos que façam “*maus usos da linguagem*” e submetê-los a diferentes terapias locais que os tratem diferentemente como “*doenças*” diferentes. E por “*maus usos da linguagem*” deve-se entender “*usos metafísicos da linguagem*”, isto é, usos que produzem pseudoproblemas que, por ultrapassarem os limites e os poderes da linguagem, não podem, por essa razão, receber esclarecimentos adequados por nenhum outro recurso humano. Daí, ser o propósito de tais terapias o de dissolvê-los enquanto problemas (MIGUEL, 2016:370-371).

Assim, fica claro que a filosofia terapêutica escapa da tentativa de se categorizá-la como teoria ou prática. Esta filosofia tem, em um primeiro momento, um objetivo crítico: a destruição das

carecem do direito à palavra. Para estes, talvez, falem a desconstrução e também a literatura.

A traduzibilidade assegurada, a homogeneidade dada, a coerência sistemática *absolutas*, eis o que torna seguramente (certamente, *a priori* e não provavelmente) a injunção, a herança e o porvir, numa palavra, o outro, *impossíveis*. É preciso a disjunção, a interrupção, o heterogêneo se, ao menos, é preciso, se é preciso dar oportunidade a qualquer “*é preciso*” que seja, ainda que seja para além do dever. Uma vez mais, aqui como em outra parte, em todo lugar onde se trata da desconstrução, vai-se cuidar de relacionar uma *afirmação* (especialmente política), *caso exista uma*, à experiência do impossível, que não pode ser senão uma experiência radical do *talvez* (DERRIDA, 1994: 55).

Em *Outramente que ser ou mais-além da essência* enfrentamos os esforços do Lévinas em deixar de lado a herança metafísica, porém reconhecendo a impossibilidade deste gesto. Se *Totalidade e infinito* concluía que o problema transbordava do marco do livro (LÉVINAS, 2008), a questão que norteia este novo momento em Lévinas será: como falar sobre o que está além do ser? Tudo está subordinado à luz, à presença, porém, há um além cuja chegada devemos permitir, falando ao outro, inscrevendo assim a responsabilidade, a do sujeito que se constitui ante e para o outro, desde o momento exato em que me proponho a falar. No começo deste livro, publicado em 1978, Lévinas introduz o díptico Dizer / Dito, na qual o primeiro termo refere-se à significação originária dada a partir de minha relação de refém com o outro, o que ele chama de um-para-o-outro da responsabilidade, da substituição, que abre um além da distinção entre o ser e o não-ser, da verdade e da não-verdade. Por sua parte, o Dito responde ao plano da metafísica, da ontologia, onde a presença, o eterno retorno do mesmo e, portanto, a violência contra o outro são aqueles que asseguram o limite, a impossibilidade do passo porvir. Por isso, Lévinas afirma:

ilusões filosóficas essencialistas mediante uma adequada descrição ou levantamento de nossas formas habituais de falar. Mas esta descrição deve ser implementada de modo tal que as relações entre nossos usos das palavras e as práticas nas quais estão ancoradas, isto é, a rede de relações institucionais de poder em torno da qual se articula a forma de vida que constitui esse significado.

A partir daqui é possível distinguir diferentes momentos na prática de crítica da linguagem denominada por Wittgenstein de ‘filosofia terapêutica’. Cada um deles, longe de se resolver em uma identidade acabada, constrói-se a partir de superposições de métodos diversos nos quais é, entretanto, possível reconhecer uma certa semelhança de família. Esta semelhança se torna explícita pelo nome com que Wittgenstein batiza seu modo peculiar de entender a atividade positiva da filosofia: “Não existe *um* método em filosofia, o que existe são métodos, por assim dizer, diferentes terapias” (WITTGENSTEIN, 2014:77, parágrafo 133). O primeiro momento, que poderíamos chamar crítico ou desconstrutivo, articula-se por sua vez em duas etapas: a primeira, orientada a apontar e identificar a enfermidade característica da filosofia, sensibiliza-nos para o reconhecimento das armadilhas nas quais estão armadas seus temas principais: o superdimensionamento do jogo nominativo da linguagem, a busca por essências, a assimilação da compreensão e do significado a estados ou processos mentais, a ilusão da viabilidade de fundamentações últimas e instâncias metafísicas, etc.

Dizer que uma atitude metódico-gramatical inspirada na terapia wittgensteiniana *deve partir* do que está manifesto nas encenações da linguagem não significa que ela deva se *limitar* ao que está manifesto nessas encenações. Ela pode e necessita praticar a interdiscursividade e os deslocamentos

[...] a responsabilidade pelo outro, esta é precisamente um Dizer (*Dire*) antes de todo Dito (*Dit*). O assombroso Dizer da responsabilidade pelo outro é contra o “vento e a maré” do ser, uma interrupção da essência, um desinteresse imposto pela boa violência. Mas a gratidão porém exigida da substituição – milagre da ética antes da luz – faz que este assombroso Dizer se ilumine pela mesma gravidade das questões que eles sitiam. Deve expor-se e reunir-se na essência, surgir, hipostasiar, fazer-se *aeon* na consciência e no saber, deixar-se ver, submeter-se ao império do ser (LÉVINAS, 2012:162)

Em palavras que bem poderiam ter sido extraídas da *Violência e metafísica* (DERRIDA), Lévinas reconhece que a linguagem é sempre violência, se a entendemos pela sua relação inquebrantável com a metafísica. Não há um acesso imediato à alteridade, já que qualquer enunciado será sempre um Dizer, gesto prévio de abertura incondicional para o outro desde o momento em que retardo minha traição e me exponho ante ele, e também um Dito, instância onde minhas palavras são determinadas, desdobram-se no tempo e, portanto, violam a singularidade absoluta do outro. Esta “virada linguística” vem acompanhada de uma mudança na escritura de Lévinas: a apropriação em seu mesmo traço do caráter poético / metafórico de todo enunciado, referindo-se e aproximando-se de Blanchot a partir da possibilidade aberta por determinada linguagem poética de interromper o território do Dito. A desconfiança em relação à literatura, escritura e poesia é parcialmente abandonada pelo pensador lituano desde o momento em que recorre a *La folie du jour* (BLANCHOT) e constrói uma cadeia de tropos que lhe permitirá apontar o além da totalidade, do império do mesmo, da violência da luz, excesso inscrito no Dito graças à linguagem literária. Será fundamental analisar junto a Derrida o alcance desta reivindicação da metáfora em Lévinas, inclusive propondo um além da intencionalidade do autor no momento de decidir essa inscrição do poético em seu texto.

semântico-sensíveis, não para revelar o que estaria supostamente oculto nas encenações terapêuticas da linguagem, mas para desconstruir, isto é, descompactar enunciados nelas manifestos, mostrando-nos que é possível vê-los ou compactá-los de outras maneiras. Assim, uma terapia wittgensteiniana, pelo menos tal como temos procurado praticá-la, não se resume a percursos sem rumo de usos de palavras, de enunciados ou do que quer que seja em diferentes jogos de linguagem, e nem a um acúmulo pluralista e polissêmico correspondente de significações igualmente sustentáveis que coexistiriam pacificamente, mas sim, a seguir percursos orientados visando à desconstrução de enunciados metafísicos, absolutistas e essencialistas manifestos nas encenações da linguagem (MIGUEL, 2016:384).

A segunda, que precisamente se apoia na possibilidade de escapar destas armadilhas, consiste no reconhecimento e afirmação do caráter histórico do discurso filosófico, da contingência de seus conceitos e problemas, de sua solidariedade com as formas de vida com as quais se entrelaça. Aspectos que os filósofos metafísicos se empenharam em ocultar durante séculos através de dispositivos destinados a operar a subtração do discurso filosófico ao condicionamento. Para isso, Wittgenstein recorre a diversos métodos terapêuticos. Por exemplo, exercitar-se em imaginar o transcurso histórico da evolução de nossos pensamentos de modo distinto a como efetivamente aconteceram. Ou ainda, inventar jogos de linguagem e formas de vida alternativas, correspondentes a tribos distantes e exóticas, diferentes de todas as conhecidas. Deste modo nos aproximamos ao segundo momento da filosofia terapêutica, que se constrói sobre a base de minuciosas descrições de nossos jogos de linguagem cotidianos. Trata-se de compilar lembranças para um propósito específico. Ocorre, porém, que assim que implantamos esse objetivo, tomamos consciência dos aspectos pedagógicos que de alguma forma já estavam in-

E se mencionamos a intenção de suturar a lacuna que separava Blanchot da ética levinasiana, também devemos nos referir à estreita relação que existe entre o Dizer e a *promessa* derridiana, a qual enfatiza o caráter performativo de todo ato de fala. Como veremos um pouco à frente, é Austin¹⁸ quem aponta o paralelismo entre um enunciado constativo e a performatividade de uma promessa, quando afirma que se toda asserção implica uma crença (“eu acredito no que estou afirmando”), a mentira (“eu não acredito no que estou afirmando”) compartilha a mesma falta de sinceridade que acompanha uma promessa infeliz (“eu prometo, mas não pretendo fazer o que prometi”) (AUSTIN, 1990). O paralelismo, pelo negativo, entre a mentira e a falsa promessa se projeta sobre suas versões afirmativas. Constatar algo de maneira verídica, emitir um juízo com pretensões de verdade, resulta equivalente a uma promessa que persegue com honestidade seu cumprimento. Esta indistinção fundamental entre ambas as instâncias, a qual já aparece mencionada por Derrida na célebre conferência *Assinatura, evento, contexto* (DERRIDA, 1991), leva-o a afirmar que “uma estrutura imanente de promessa ou desejo, uma espera sem horizonte de espera informa toda palavra” (DERRIDA, 2001:36). Por esta razão, Derrida escreverá sobre “testemunho que é sempre um ato que implica uma promessa ou um juramento performativo e que constitui o elemento, o meio de toda linguagem, incluindo a linguagem constativa” (DERRIDA, 1996:33). Testemunho somente há do incrível, no sentido de que somente se pode testemunhar quando se requer um ato de fé, uma crença naquilo testemunhado (DERRIDA, 2001). Mas não há um além do testemunho, já que inclusive a constatação que busca corresponder de maneira ver-

18 John Langshaw Austin (1911-1960) foi um filósofo da linguagem britânico que desenvolveu uma grande parte da atual teoria dos atos de fala. Filiado à vertente da filosofia analítica, interessou-se pelo problema do sentido em filosofia.

sinuados nos momentos anteriores da filosofia terapêutica.

Com efeito, num primeiro momento, implementam-se instrumentos para conseguir uma mudança no nosso olhar e no dos outros que nos permita libertar-nos das armadilhas da linguagem filosófica essencialista. Através da descrição dos usos ilegítimos – os “maus usos da linguagem” –, às vezes levemente exagerados com o objetivo de enfatizar a disfuncionalidade, o pesquisador pode reconhecer as dificuldades de deformações e proceder a corrigi-las, reconduzindo as palavras de seu emprego metafísico a seu emprego cotidiano. Mas deve agarrá-las profundamente, desenraizá-las, para poder iniciar assim um novo modo de pensar e, portanto, também de ver as coisas. Por isto, em um segundo momento, solidário e indissolúvel do primeiro, o pesquisador é guiado – também através de minuciosas e pacientes descrições – até a aquisição de uma “visão sinóptica” que lhe permita abarcar a rede de conexões existentes entre nossos jogos de linguagem e também entre estes e as respectivas formas de vida.

A desconstrução lançou as bases para estabelecer um movimento que vai além de um estruturalismo logocentrista que assume a inquestionabilidade do significado de logos³ como base mesma de qualquer representação, assumindo isso real entanto e enquanto se transforma em realidade central construída a partir de sua identificação e definição. Consequentemente, a desconstrução gerou uma transgressão da institucionalidade do logos e, portanto, de todas

dadeira a um estado de coisas apela a essa fé, removendo o véu que oculta a promessa que ela é. A distinção entre testemunho impossível e prova, entre crença e determinação assegurada, é uma fronteira que é rigorosa e inconsistente, instável, hermética e permeável, intransponível de direito mas passável de fato.

O aprofundamento dos conceitos derridianos, especialmente relacionados à arqui-escritura, assim como a constituição de aproximações ao conceito de *escrileitura*, apresentado em diversos trabalhos pela professora Sandra Mara Corazza e outros autores, permitem a esta tese assumir sua condição de prótese e proceder ao enxerto de recortes de diferentes autores e textos, realizando combinações exploratórias iteráveis em combinação com o texto dramático (no qual dois professores discutem a realização de um seminário sobre literatura).. Isto se deve à compreensão de que “toda escrita está coadunada a uma leitura e que estas, escrita e leitura – tratadas como movimentos que reconhecemos como *escrileituras* – são atividades constitutivas da vida cotidiana, seus discursos e relatos, gestos e imagens” (ADÓ; CORAZZA, 2015:276).

3 O logos é entendido aqui como a razão sendo, conforme grande parte da tradição filosófica ocidental, a substância ou causa do mundo; a crítica derridiana ao logocentrismo está fundamentada na referência prioritária ao logos como linguagem, entendido como único veículo do conhecimento identificado com a consciência (ABBAGNANO, 2012).

aquelas formas institucionais dele derivadas, estabelecendo paralelamente um mecanismo criativo que permite visibilizar o invisível, perceber o aparentemente oculto, trazer à tona o significado relendo e retomando valores semânticos e semióticos escondidos dos significantes, para a “aparição” de novos significados. Que surgirão, em consequência, a partir de uma cuidadosa análise das “margens”, ou de uma “leitura das entrelinhas”, algum noema oculto, invisibilizado até esse momento, que emerge precisamente no processo do movimento de diferir, de produção de *diferências*. O que, em suma, questionará a estrutura predefinida e o significado absoluto e intencional com que hegemoniza o logos, entronizado como a luz que ilumina e dá claridade ao horizonte, mas que também oculta toda a riqueza que existe na escuridão sobre a qual se projeta.

Embora muitos detratores e críticos da desconstrução tenham questionado que uma de suas principais consequências seria o surgimento de um relativismo, um “vale-tudo”, atribuindo-lhe a categoria de um movimento pós-modernista fragilizado em suas argumentações, a desconstrução tem enfatizado seu caráter analítico fortemente sustentado por uma profunda compreensão de seu problema de estudo. Assim, um pré-requisito para a desconstrução (no caso, por exemplo, de uma discussão teórica) é o conhecimento prévio e aprofundado de autores referenciais a partir de um diálogo e debate fundamentados com eles, dentro de um quadro lógico-racional e rigoroso em relação ao enfoque e aos paradigmas sobre os quais esta discussão foi concebida, pois toda leitura desconstrutiva requer uma prévia elucidação pragmática do êxito de um sistema ideológico para manter implícita uma determinada concepção *a priori*. A partir daí, pode-se conseguir desarticular ou desarmar a estrutura que, em última instância, está cons-

Rastro#4

Cenário: um telão ocupa todo o proscênio¹⁹ do palco. Não se ouvem vozes, ruídos. Pode-se imaginar que o espaço conte com poucas pessoas, ou talvez esteja vazio. Pode-se cogitar mesmo que somente o operador de vídeo esteja na cabina, situada bem ao fundo do teatro, no alto, inacessível à visão e ao som desde o local em que estamos. As imagens reproduzidas parecem ter sido gravadas de forma que seu personagem não tenha percebido; possivelmente tenham sido registradas clandestinamente, do fundo de uma sala de aula, o smartphone colocado disfarçadamente na posição em que quase todos se encontravam àquela altura dos acontecimentos. Vê-se um professor, a escrever sem muita pressa no quadro. A disciplina é a de filosofia medieval, percebe-se que o que está sendo escrito são aforismos tomistas. Aos poucos os ruídos do vídeo tornam-se mais audíveis, além do operador de vídeo devemos contar também com os préstimos de um operador de áudio que, ao nos visualizar aqui embaixo, mexeu no botão do som. Conversas abafadas, risinhos, vez por outra o som de páginas de caderno sendo viradas, enfim, o som de toda e qualquer sala de aula quando há um professor escrevendo no quadro e alunos que copiam em seus cadernos. Mas este professor não se vira em direção aos alunos. Ele vai escrevendo e, ao mesmo tempo, vai lendo o que escreve, vez por outra comenta sobre alguma coisa que não está escrita, emite uma opinião, relaciona alguma coisa com outra. Mas ele não se vira. Ocasionalmente há perguntas, geralmente quem está sentado mais ao fundo da sala pergunta – o que está escrito aí? –, o professor responde sempre de forma direta, sem margem a novos questionamentos, mas ele não se vira em momento algum. O vídeo congela por dois,

19 Parte anterior dos palcos dos teatros, junto à ribalta.

tituída pelos suportes ou supostos argumentos sobre os quais se baseia o próprio sistema. Desta forma e neste sentido, desconstruir como confrontação (no caso do discurso textual), nas palavras de Jonathan Culler seria equivalente a “[...] mostrar como anula a filosofia que expressa, ou as oposições hierárquicas em que se baseia, e isso identificando no texto as operações retóricas que dão origem à suposta base de argumentação, o conceito chave ou premissa” (CULLER, 1997:2). É este mecanismo transgressor o que outorga precisamente à desconstrução seu caráter revolucionário, ao deslocar e reinventar as estruturas institucionais e os modelos sociais vigentes, conseqüentemente confrontando as hegemonias e as distintas formas de poder estabelecidas através de supostas essências, pois, como Jacques Derrida⁴ afirma, “não se trata (apenas) de se levantar contra as instituições, mas também de transformá-las através de lutas contra as hegemonias, as prevalências ou prepotências em cada lugar onde estas se instalam e se recriam” (DERRIDA, 1997:9).

A confrontação como razão e sentido de questionar o absoluto desde seu pano de fundo - suas supostas essências - e desmistificar a natureza transcendental de seu culto ritual de um significado unificador, único e irreduzível, é uma necessidade em si para a desconstrução como método e como movimento de revalorização do subjetivo e do lúdico, considerando-os como agentes relevantes e fundamentais no processo da construção do significante e a consequente desestruturação das estruturas hierárquicas conceituais que sustentam a intencionalidade exclusiva e irreduzível do que se afirma como verdade inquestionável do logos. Conseqüente-

três segundos, e o que passamos a ver no telão são fotos do professor, retiradas de redes sociais, onde ele aparece pilchado²⁰, nunca sozinho, em meio a outros tantos vestidos como ele, sempre a olhar para a câmera, sorrindo na maioria das vezes, como se estivesse a estabelecer uma relação de cumplicidade com a pessoa que estivesse fazendo as vezes de fotógrafo. Em pé no meio de uma avenida movimentada, a cavalo, comendo em um restaurante lotado, nosso professor surge retratado em diferentes momentos e situações, e sempre está sorrindo, pilchado e cercado de pessoas.

4 Jacques Derrida (1930-2004) foi um filósofo franco-magrebino, que iniciou durante a década de 1960 a Desconstrução em filosofia.

20 Pilcha é a indumentária que, no Rio Grande do Sul, é considerado pelo movimento das tradições gaúchas (MTG) como sendo representante dos valores associados ao tradicionalismo gaúcho. Para homens, a pilcha inclui botas, bombacha guaiaca (com ou sem faixa), camisa, colete, casaco ou jaqueta e lenço.

mente, e produto desta confrontação, a desconstrução nas palavras de Derrida,

[...] seria, assim, pensar a genealogia estrutural de seus conceitos da maneira mais fiel, mais interior, mas, ao mesmo tempo, a partir de um certo exterior, por ela inqualificável, inominável, determinar aquilo de que essa história foi capaz – ao se fazer história por meio dessa repressão, de algum modo, interessada – de dissimular ou interditar (DERRIDA, 1991:13).

De maneira que o rastro aberto possa inseminar e disseminar além da metafísica da presença, com as ausências e os silêncios contidos no signo, no tempo e no espaço que o determinam.

Desta forma se abrem muitas frentes de combate como, por exemplo, com a ideologia do texto que, em suma, representa a dominação de uma língua e conseqüentemente a dominação cultural e social, o que, no fundo, implicaria romper os aparentes vínculos sólidos que acreditamos que nos ligam com o real. Neste sentido, Derrida busca, precisamente, uma confrontação desconstrutiva com uma das superestruturas dominantes na dinâmica de criação social: a cultura como instituição, que de uma maneira irreversível e voraz se apropria de tudo o que a excede, chagando a afirmar, conseqüentemente, que não existe nada mais oposto à cultura que a desconstrução (DERRIDA, 1997). E embora, obviamente, isto resulte contraditório, pois precisamente o aporte criativo do trabalho derridiano em sua vasta produção tenha sido também apropriado e irremediavelmente alimentado pela cultura ocidental, convertendo-se portanto no excesso denunciado. Este fato foi observado por ele mesmo, chegando inclusive a assumi-lo como parte fundamental no processo desconstrutivo revolucionário e transformador das estruturas programáticas, porque “se não fôssemos confrontados com esta dupla tarefa que envolve

CAPÍTULO 2.1 - Os atos de fala e a produção do performativo.

A teoria dos atos de fala é uma das mais destacadas contribuições contemporâneas à pragmática e à filosofia da linguagem. Foi estabelecida por John Langshaw Austin em sua obra póstuma *Como fazer coisas com palavras* (na edição brasileira de 1990, *Quando dizer é fazer – palavras e ação*) e sua aparição produziu um giro nos estudos filosóficos da linguagem a partir dos anos cinquenta do século passado.

A teoria dos atos de fala se baseia na ideia de que a linguagem não somente serve para descrever o mundo, senão que com ela também se realizam certas ações, além de dizer algo. A unidade básica da comunicação não são então as palavras ou frases, mas os atos de fala. Neste sentido, cada vez que empregamos a linguagem, podemos transmitir uma informação (*hoje é segunda-feira*), pedir algo (*alcance-me a salada*), aconselhar (*deveria trabalhar menos*), ou solicitar informação (*quando você vai chegar?*), etc. Mas, em todos os casos, levamos a cabo atos de fala, isto é, fazemos coisas com palavras.

Desde o ponto de vista de como fazer coisas com palavras, Austin levanta originalmente uma distinção entre os proferimentos performativos e os constataivos; os proferimentos constataivos são os que descrevem o mundo ou um estado de coisas; deste modo, são capazes de serem avaliados como verdadeiros ou falsos. Pelo contrário, os proferimentos performativos levam a cabo certas ações que, ao serem emitidas, são ao mesmo tempo nem verdadeiras nem falsas.

Posteriormente, Austin identificou que a distinção entre performativos e constataivos apresentava muitos problemas de definição e, por isso, formulou três atos de fala que são pro-

gestos contraditórios, não haveria responsabilidade ou decisão, mas (simplesmente) máquina programática” (DERRIDA, 1997:8).

Além disso, esta tarefa marca um trabalho de oposição que busca, a partir da confrontação, as rachaduras do sistema que desconstrói, em uma prática de inversão hierárquica da hegemonia dos significantes, de forma que se produza ao final a ação, escritura ou expressão dos silêncios que, em última análise, também constituem significados. Ação que reivindica, entre outras coisas, por exemplo no caso do discurso, o rol das forças não discursivas, cujo resultado final Derrida denomina o “deslocamento geral do sistema” (DERRIDA, 1991:372). Alcançando-se, conseqüentemente, a translocação do valor dado ou a posição de poder que ocupam os elementos dentro de sua estrutura axiológica, lógica ou de qualquer outra natureza e, conseqüentemente, sua inversão. Pelo que a desconstrução da oposição se tornaria, em primeiro lugar, em um momento dado, a inversão desta hierarquia (DERRIDA, 1991).

Embora esta revolução, em termos de transformação, não implica necessariamente a destruição (que de nenhuma maneira deve ser confundida com o termo desconstrução), o processo inerente à desconstrução revolucionária implica antes a aparição de novas formas, mecanismos, configurações e mesmo estruturas que serão igualmente analisadas, revisadas e re-interpretadas. A desconstrução, ao deslocar e visibilizar, expressa; ao negar e contradizer, afirma, de maneira dinâmica e permanente, chegando a tomar partido na medida em que vai se construindo no processo. Desta forma, a desconstrução reafirma a construção em constante mudança e movimento em um processo libertador, que é tal na medida em que visibiliza, descobre

feridos simultaneamente quando de qualquer emissão linguística: o ato locucionário, o ilocucionário e o perlocucionário. O ato locucionário corresponde ao que foi dito, o ilocucionário, juntamente com as forças ilocucionárias, refere-se à intenção, propósito ou objetivo do falante, e o perlocucionário é o efeito que o ato ilocucionário produz. Além disso, segundo Austin, há cinco tipos de verbos, de acordo com suas forças ilocucionárias: os veriditivos, os exercitativos, os comissivos, os comportamentais e os expositivos.

Austin sinaliza que, durante muito tempo, o que interessava aos filósofos que o precederam (excetuando-se Wittgenstein) era se as emissões linguísticas descreviam um estado de coisas ou enunciavam algum fato da realidade. Sob este ponto de vista, os proferimentos são um reflexo do mundo, que são passíveis de avaliação como verdadeiros ou falsos. Ao contrário destas ideias, desde o ponto de vista da pragmática, Austin propõe o conceito de que “dizer algo é fazer algo” (AUSTIN, 1990:29), a partir do uso da linguagem. Ainda que os outros filósofos admitissem que o uso da linguagem é um ato diferente de outros atos, somente sublinharam sua função descritiva, como enunciado ou descrição. Segundo Austin, as emissões linguísticas produzem ações no mundo, existindo alguns proferimentos que não descrevem a realidade e, portanto, não podem ser caracterizados como verdadeiros ou falsos. Ele apresentou alguns exemplos: a) “Aceito esta mulher como minha legítima esposa” – do modo que é proferido no decurso de uma cerimônia de casamento; b) “Batizo este navio com o nome de *Rainha Elizabeth*” – quando proferido ao quebrar-se a garrafa contra o casco do navio; c) “Lego a meu irmão este relógio” – tal como ocorre em um testamento; d) “Aposto cem cruzados como vai chover amanhã” (AUSTIN, 1990:24).

e gera criativamente rastros de significação viva, que no caso da escritura e do texto vieram a ser denominados por Derrida como “escritura viva” (DERRIDA, 2013). Transformar deslocando a presença a partir de uma transgressão construtiva, sob a evidência de que a ausência do texto marca o mesmo que sua presença, dado que a escritura não somente inclui presenças mas também as ausências do que é excluído.

[...] uma orientação terapêutico-desconstrucionista nos modos de investigar um problema não só desconstrói o problema enquanto problema, mas, ao assim fazê-lo, no percurso terapêutico dessa desconstrução, possibilidades diversas de se lidar com esse problema, ou mesmo, de se vê-lo e abordá-lo de outras maneiras, emergem (MIGUEL, 2015:630).

A desconstrução mantém o conceito de causalidade, porém invertendo a cronologia de causa e efeito, dentro das leis lógicas, epistemológicas, axiológicas e outras sobre as quais se constroem as explicações do fenômeno. Esta inversão, também denominada metonímia ou metalepse desconstrutiva é, resumidamente, a inversão da cronologia de uma lógica causal fenomenológica a partir da reafirmação do mesmo conceito que a sustenta. Assim, subvertendo a hierarquia de poder que tem a causa sobre o efeito, na medida em que a primeira seria origem e, portanto, condição *sine qua non* para que se produza o segundo.

Este processo, segundo Jonathan Culler, produz-se na simultaneidade do movimento de causalidade, utilizando as premissas como conclusões e vice-versa, em função da ordem cronológica da experiência (CULLER, 1997). É o caso, por exemplo, da experiência de dor produzida pela picada de um alfinete. A sequência aceita tradicionalmente é: causa: alfinete, e efeito: dor; mas se nega o fato de que primeiro se experi-

Estes exemplos, diferentemente das orações que descrevem a realidade, como “João está em casa” ou “ele está correndo”, obviamente, não descrevem o estado do mundo, senão que ao dizer o que digo, efetivamente, estou as realizando. Assim, no exemplo b), este proferimento realiza o ato de batizar, e não somente declara que estou batizando agora este barco; não estou descrevendo que batizo este barco. Em d) indica-se, sem dúvida, que estou apostando que amanhã irá chover, ou seja, como no caso anterior, não estou descrevendo nada. Portanto, o ato de *dizer algo* é por si mesmo uma parte da realização dessas ações.

Segundo Austin, emitir uma expressão é *também* realizar uma ação diferente de expressá-la, ou seja, ao emitir nossos performativos estamos sem dúvida, e num sentido correto, “realizando ações”. Agora chegamos à conclusão de que dizer algo é fazer algo, diferentemente de somente descrever algo. Estes proferimentos são os que Austin denominou como performativos. Uma emissão constatativa, pelo contrário, é quando emitimos uma oração na qual afirmamos (ou negamos) algo sobre o mundo ou sobre nós mesmos, descrevemos ou constatamos algo. Esses proferimentos também podem ser chamados descritivos, assim como as emissões performativas como “prometo voltar amanhã”, realizam uma promessa, passam por elas o ato de prometer, um enunciado como “chove” somente realiza uma afirmação, que é muito diferente de um proferimento performativo.

Então, uma diferença principal entre os proferimentos performativos e os constatativos é, como acabamos de ver, que os constatativos podem ser caracterizados como verdadeiros ou falsos, mas os performativos não. Porém, as emissões performativas devem satisfazer certas condições; se não satisfazem a alguma delas, são defeituosas. Por exemplo, a pessoa que batiza o barco deve ter o poder de fazê-lo; senão,

menta a dor e posteriormente se descobre que o que a produziu foi o alfinete; portanto, a causa da experiência da dor é a que produz o efeito da descoberta do alfinete. Desta forma se estilhaça, portanto, a hierarquia de poder da origem ou do originário, sem deixar de lado o conceito de causalidade e, melhor, reafirmando-o e justificando-o no processo metonímico.

Conseqüentemente, o processo desconstrutivo da causalidade como manifestação fenomenológica apresentaria momentos chave, embora não necessariamente sequenciais em uma ordem cronologicamente estabelecida, mas mantendo a característica de simultaneidade (CULLER, 1997). Estes momentos chave seriam os seguintes:

*Metonímia ou metalepse do conceito em seus elementos de causalidade, que consiste em uma prévia revisão de fundo dos elementos com a sua correspondente inversão, uma vez demonstrada sua argumentação.

*Afirmação e ratificação da argumentação do conceito que descreve ou explica o fenômeno, que é uma consequência direta do momento anterior porque, ao demonstrar a argumentação na inversão dos elementos, reafirma o próprio conceito.

*Perda do privilégio metafísico de origem enquanto permanece demonstrada a validade da metonímia ou metalepse do conceito, estilhaçada portanto no privilégio ou hierarquia de alguns de seus elementos, já que ao se inverter o sentido da relação causa-efeito se inverte também a relação de dominância de um dos elementos conceituais sobre o outro.

A desconstrução tem realizado um questionamento permanente sobre a “metafísica da

o batismo é falho (é nulo). Ou seja, as circunstâncias em que as palavras são ditas, ou nas quais em que as ações são executadas, tem que ser, para ter êxito, apropriadas. As falhas não são avaliadas como enunciados falsos. A partir deles, Austin elabora sua *doutrina das infelicidades*.

Austin propõe seis regras:

(A.1) Deve existir um procedimento convencionalmente aceito, que apresente um determinado efeito convencional e que inclua o proferimento de certas palavras, por certas pessoas, e em certas *circunstâncias*; e, além disso, que

(A.2) as pessoas e circunstâncias particulares, em cada caso, devem ser adequadas ao procedimento específico invocado.

(B.1) O procedimento tem de ser executado, por todos os participantes, de modo correto e

(B.2) completo.

(Γ.1) Nos casos em que, como ocorre com frequência, o procedimento visa às pessoas com seus pensamentos ou sentimentos, ou visa à instauração de uma conduta correspondente por parte de alguns dos participantes, então aquele que participa do procedimento e o invoca deve de fato ter tais pensamentos ou sentimentos, e os participantes devem ter a intenção de se conduzirem de maneira adequada e, além disso,

(Γ.2) devem realmente conduzir-se dessa maneira subsequentemente (AUSTIN, 1990:31).

Em virtude destas seis regras, podem-se distinguir entre os diferentes tipos de infelicidades: quando se viola a regra A ou B, o ato não se executa, neste caso o ato é nulo ou carece de força e Austin chama a estes casos de infelicidades como *desacertos*; aos que violam a regra A, chama-os de *más invocações*, e às violações da regra B, chama-as de *más execuções*; por oposição, aos casos Γ.1 e Γ.2, Austin os chama de abusos; nesses casos, o ato se realiza, por exemplo no caso de ruptura da regra Γ.1, teremos um

presença”, que na tradição filosófica hegemônica ocidental é considerada como fundamento ou requisito da essência. Quanto à metafísica que restabelece a fenomenologia, ela nos orienta para aquela linha iniciada por Descartes e percorrida por Leibniz, Kant e Hegel, na qual a consciência subjetiva assume um papel principal; é a época da metafísica da subjetividade da qual fala Heidegger, mas agora revitalizada; metafísica da entidade privilegiada: a consciência. O processo reflexivo, ou apercepção – Derrida dirá mais tarde “auto-afecção” – revela a irreducibilidade ontológica da consciência com respeito ao mundo circundante. A fenomenologia como ciência da consciência pura não faz outra coisa, por mais que pretenda se afastar dela, senão restabelecer a metafísica da presença na forma da presença da consciência para si. Faz isso também no sentido que expressa a função originária: “a percepção de”, como unida ao tempo presente e à unidade indivisa do ser-uno que constitui *enquanto se torna para si e quando tomado para si*, resultando-se indubitável, verdade absoluta. Aqui está a cadeia dos mais elevados conceitos metafísicos: ser-presente-consciência-unidade-verdade.

Derrida considera, especialmente em seus escritos sobre Husserl, que a presença é o ente-no-presente e o tempo a forma como vive o eu “seu mundo” internamente; então o eu-temporal é o ente-presente tal e como se comprova na determinação da consciência acima da realidade do ente-em-si e à espera de seu olhar. Pois o ente supremo que se toma para si é a consciência em seu solilóquio representacional que lhe dá a certeza absoluta, a unidade inquebrantável do *cogito* que reina e se apodera das coisas. A consciência seria o ente por excelência, a presença pura, o eixo da presentidade. Este, por sua vez, é o campo inesgotável no qual subsiste a metafísica da

ato insincero: uma promessa insincera também é uma promessa. Vejamos alguns exemplos: a) “Divorcio-me de ti” (Dito em um país em que o divórcio não é algo que se possa efetivar mediante esse proferimento); b) “Nomeio-te cônsul” (Não sou a pessoa autorizada, ou não és a pessoa adequada); c) “Sim, aceito” (Em um casamento, porém minha parceira diz: “Não aceito”); d) Aposto contigo que amanhã irá chover (Não obtenho resposta); e) Felicito-te (Porém não me alegro); f) Bem-vindo (Dou-lhe boas-vindas a minha casa, mas logo começo a tratar-te como se fosse extremamente indesejado). Em geral, como acabamos de ver, os atos a) e b) são nulos; em c), trata-se de um ato viciado; d) refere-se a um ato inconcluso. Do mesmo modo que em a) e b) os atos não se realizam, em e) e f) temos atos que há pretensões de realização, e se realizam, mas são vazios por serem insinceros.

Novamente, em um proferimento constatativo como “está chovendo”, o que o faz verdadeiro é a realidade “está chovendo”, mas a emissão por si mesma não é nem verdadeira nem falsa; ao contrário, no caso das emissões performativas, como “batizo este navio como *Rainha Elizabeth*”, supondo-se que o proferimento seja feliz, quando a estou expressando o ato se realiza por meio das palavras, ou melhor, “batizo este navio como *Rainha Elizabeth*” implica que o estou batizando.

Como afirmado antes, os verbos dos proferimentos performativos não devem descrever, nem registrar nenhum fato, não podem ser avaliados como verdadeiros ou falsos, e executam a ação que é expressa na emissão; mas como podemos detectar se um proferimento é performativo?

Austin levanta dois critérios gramaticais: em primeiro lugar, os verbos dos proferimentos performativos estão na primeira pessoa do singular do presente do indicativo da voz ativa;

presença, que é o nome dado por Derrida a esta tradição filosófica.

Assim, a terapia gramatical-desconstrucionista, a partir da produção wittgensteiniana-derridiana, fundamenta-se como a metodologia implementada nesta pesquisa. Destaco a seguir alguns aspectos relevantes (MIGUEL, 2015, 2016) para a constituição da metodologia:

*Desafiar paradigmas empírico-verificacionistas de pesquisa acadêmica;

*Situat historicamente o persistente desejo hermenêutico de interpretar ou explicar, criando assim formas de evitá-los;

*Distinguir entre os diferentes estilos de produção de significação ou de aprendizagem;

* Definir e fundamentar bem a questão ou o problema da pesquisa e constituir um arquivo cultural de partida.

*Descrever conexões entre efeitos ou rastros de sentido gerados pela mobilização de diferentes jogos de linguagem;

*Desfazer conexões mal estabelecidas entre efeitos de sentido – desfazer maus usos da linguagem.

*Não recomendar formas de comportamento, modos de ação e tomadas de decisão;

Sob uma perspectiva terapêutico gramatical desconstrucionista, é sempre um exemplo situado que pode ser acionado para apoiar ou desestabilizar um enunciado genérico, e não um enunciado genérico ser invocado para nele se incluir falas situadas como casos exemplares do enunciado genérico. [...] o ato narrativo de um percurso investigativo terapêutico-gramatical desconstrucionista não reivindica à própria narrativa o estatuto epistêmico de “saber” ou de “conhecimento”, ou então, de “novos” saberes ou “novos” conhecimentos acerca de... [...]

o caso é diferente quando temos verbos não performativos nessa forma, ou temos verbos não performativos em outras pessoas ou tempos. Por exemplo, quando dizemos *eu prometo que...*, este proferimento não descreve nada, não é nem verdadeiro nem falso, serve para realizar uma promessa; pelo contrário, se dissermos *ele promete que...*, o caso é distinto, informamos sobre o ato de prometer, em particular, de que alguém realiza o ato; ou no tempo passado, *eu prometi...*, descrevemos um fato que podemos avaliar como verdadeiro ou falso.

Outro ponto delicado é que, às vezes, a forma na qual o verbo está é a voz passiva (ou reflexiva) e na segunda ou terceira pessoa, sendo que também pode tratar-se de um performativo. Por exemplo, um aviso como *adverte-se aos passageiros de que cruzem os trilhos pelas pontes*, ou um documento de autorização que diz *pelo presente está autorizado a tal e tal*, são obviamente emissões performativas, não descrevem um fato, senão que realizam atos, em particular, advertir ou autorizar.

Ainda que tenhamos alguns critérios como os anteriores para classificar os proferimentos, todavia existem algumas emissões performativas que não seguem esses critérios. Por exemplo, nas circunstâncias apropriadas, se eu digo *ordeno-te que feches a porta*, trata-se de um proferimento performativo, mas também posso dizer *fecha a porta*; neste caso, pode-se realizar o ato de ordenar por meio do imperativo. Ou também, um aviso como *este touro é perigoso*, pode ser feito por meio de, simplesmente, *Touro!* Não necessitamos colocar um aviso como *pelo presente se adverte que este touro é perigoso*. Estes exemplos, obviamente, não seguem os critérios gramaticais de que falamos antes, os verbos não estão nem na primeira pessoa do singular do presente do indicativo da voz ativa, nem na segunda ou terceira pessoa da voz passiva, que também funcionam como performati-

gostaríamos que esse (percurso investigativo) fosse aqui visto como uma crença a ser caracterizada e descrita através de exemplos, dado que ela própria, enquanto crença, não pode ser propriamente explicada, mas tão somente descrita em seus modos diversificados de operar (MIGUEL, 2015: 632, 638, 639)

Assim, uma metodologia terapêutica gramatical-desconstrucionista assume um ponto de partida – no caso desta tese, as docências que se performam em uma aula, levando-se em conta aspectos que aqui serão denominados como espetaculares e performativos – e, inclusive, pode vir a adotar um posicionamento manifesto em relação a esse problema, porém “esse posicionamento, ao longo do percurso investigativo, não é tratado nem como uma conjectura [...] e nem como uma tese a ser necessariamente defendida, mas tão somente como uma crença inicial de partida com a função de dar início ao processo terapêutico” (MIGUEL, 2015, 639).

Porém, uma só palavra como *Touro!* pode nos dar conta de se trata de uma advertência. Austin propôs dividir os proferimentos performativos em dois tipos: as emissões performativas *primitivas* e as emissões performativas *explícitas*. Os performativos explícitos são aqueles que contém um verbo performativo explícito, e adotam formas padronizadas, como *ordeno-te fechar a porta*, ou *este touro é perigoso*; pelo contrário, as demais, como por exemplo o imperativo *Fecha a porta*, são proferimentos performativos primitivos.

Os proferimentos performativos primitivos podem dar lugar a ambiguidades, por exemplo, *fecha a porta*, pode ser um apelo, um pedido ou também um convite; por isso, são necessários os recursos extralinguísticos, em particular, o tom de voz, os gestos, e o contexto em que a emissão acontece, etc. Um proferimento como *estarei ali* é talvez uma expressão de intenção, ou talvez uma promessa; o que essa emissão expressa é ambígua. Por outro lado, se digo *prometo que estarei ali*, isso é mais exato. Portanto, para esclarecer exatamente o que tentamos expressar, são necessários os verbos explícitos, como ordenar, apelar, pedir, rogar, etc. Dito de outra maneira, um proferimento performativo explícito é talvez o resultado da evolução de uma emissão performativa primitiva. Assim, graças aos verbos performativos explícitos, podemos perceber que ato é exatamente o que queremos realizar quando fazemos um proferimento linguístico. Entretanto, existem certos problemas na distinção entre os proferimentos performativos e os constatativos. Por um lado, existem algumas emissões que não satisfazem tampouco os critérios que acabamos de expor. Por exemplo, *Bravo!* é um proferimento performativo, dado que não é nem verdadeiro nem falso e mediante ele se realiza o ato de aprovar entusiasticamente a algo/alguém, mas não segue nenhum dos critérios anteriores. De igual

forma, se alguém diz *Demônios*, esta é uma emissão performativa, mas funciona de maneira distinta em relação ao que vimos antes. Por outra parte, em alguns casos um mesmo proferimento pode ter diferentes sentidos dependendo das circunstâncias e acabar por produzir ambiguidades. Por exemplo, *sinto muito*, às vezes pode expressar o estado dos sentimentos de uma pessoa e nesse caso é uma emissão constativa, é uma descrição que pode ser considerada como verdadeira ou falsa, muito semelhante a *Eu sinto profundamente por isso*; mas também pode ser proferimento performativo, que diz o mesmo que *Peço-te desculpas*, que consiste no ato de se desculpar. Este fenômeno é muito comum, por isso, há dificuldades para classificá-lo.

Aula aberta

ou

Um docente que coloca a escritura para pensar

ATO I – CENAS 3, 4, 5, 6 e 7

Como afirmado antes, os proferimentos performativos não podem ser qualificados como verdadeiros ou falsos. De acordo com a doutrina das infelicidades, essas emissões podem ser felizes ou infelizes, e este é um critério importante para distinguir os proferimentos performativos dos constatativos. Porém, em alguns casos, este critério não funciona, pois há emissões performativas que poderiam ser verdadeiras ou falsas. Por exemplo, mediante *declaro que...* realiza-se o ato de declarar e um ato por si mesmo não é verdadeiro nem falso (como *advertir* ou *ordenar* não são verdadeiros nem falsos), mas o conteúdo do que é enunciado é uma descrição, portanto pode ser considerada como verdadeira ou falsa. Nesse sentido, emissões como *declaro que...* poderiam ser consideradas como verdadeiras ou falsas. Mas, por outro lado, os proferimentos constatativos também podem ser caracterizados segundo a doutrina das infelicidades. Por exemplo, se alguém diz que todos os filhos de João são calvos, mas João não tem filhos, então tal emissão constatativa poderia ser nula por falha de referência, de acordo com a regra A.1 da doutrina das infelicidades. Também um pro-

Cena 3

Cenário: Volta-se para a mesma imagem do final do Prólogo. Por detrás do ciclorama branco, vê-se a sombra de um corpo. Som de chuva com trovões.

B - Em nossos corpos encharcados de água, já não sabemos distinguir entre o primeiro e o último pingo de chuva. Eles se misturam, em nós, num emaranhado de matéria que perde, a cada vez, a individualidade para somar-se ao coletivo. Um por todos, todos por... (*Muda a música, a sombra começa uma dança*) Estamos aqui para festejar. Viver é uma festa, e nossos corpos unidos, todos aqui juntos, vivos, respirantes, são capazes de muito. Mas é preciso estar atento. (*Apagam-se todas as luzes e a música cessa, só ouvimos a voz pelo microfone*) Nós não somos a chuva, nós somos humanos. Somos capazes de nos unirmos em coletivo, mas também, mais capazes ainda de fazermos nossas individualidades se destacarem, florescerem. Cada um aqui é um. Cada história é uma. Cada corpo é um. Não à toa que a ação de ler é solitária: ela é capaz de fazer o uno se ampliar. O mundo é um balaio de ignorâncias sem fim e, por outro lado, as bordas desse balaio estão carregadas de manifestações únicas que ajudam a transcender esse estado primata. É assim que eu quero começar aqui. Quero celebrar e enaltecer. Posso contar com vocês para repetirmos ‘salve’ juntos e criarmos luz nessas trevas que nos acometem? Não ouvi, sim ou não? É um sim? Então vamos lá: Eu quero aqui pedir um salve para ele, o inventor de histórias que também ajudou a inventar a humanidade. Eu quero um forte salve a Homero. (*Repete com o público: ‘salve’*). Mais forte. (*Repete com o público: ‘salve’, e simultaneamente acende uma luz no palco. Na medida em que as luzes vão acendendo, começamos a ver B em cena*

ferimento como “*o gato está no tapete, mas eu não acredito nisso*”, seria parecido com a emissão performativa “*prometo vir amanhã, mas na realidade, não tenho intenção de fazer isso*”, ambos casos são de insinceridade. Além disso, a ideia de verdadeiro ou falso somente é um rótulo geral, pois todos os proferimentos não são simplesmente verdadeiros ou falsos, também existem emissões que são adequadas ou inadequadas, justas ou injustas, precisas, exatas, etc. Desta maneira, se voltarmos a examinar a distinção entre os dois proferimentos, podemos chegar a uma conclusão de que as emissões performativas podem ser consideradas como verdadeiras ou falsas, enquanto os proferimentos constatativos podem sofrer alguma infelicidade.

Assim, é óbvio que todos os critérios para distinguir os proferimentos performativos dos constatativos falham, por isso Austin conclui que todas as emissões constatativas são um tipo particular das performativas, ou seja: os proferimentos constatativos podem ser considerados também como performativos, pois, *declaro que...* é uma emissão na qual descrevemos algo, mas também se realiza um ato de fala, que em algum sentido é equivalente a atos como ordenar, rogar, etc.

Começaremos por considerar novamente o contraste do ponto de vista dos proferimentos constatativos. Destes, contentamo-nos com a referência às “declarações” como caso típico ou paradigmático. Cabe perguntar se seria correto dizer que quando declaramos algo:

- (1) estamos fazendo algo e ao mesmo tempo dizendo algo, sem nos restringir ao simples ato de falar; e
- (2) nosso proferimento pode ser feliz ou infeliz (assim como, se o quisermos, verdadeiro ou falso)?

Sem dúvida que, até em seus mínimos detalhes, declarar algo é realizar [...], como por exemplo, avisar ou proclamar. É claro que não se trata de levar a cabo um ato de alguma maneira física especial, ex-

e o palco sendo cruzado por diversos feixes de luz entrecruzados). Que lindo. Agora é ele, o criador da Língua Portuguesa como hoje a conhecemos. Poeta da metafísica e das embarcações portuguesas. Um salve a Luís Vaz de Camões. (*Repete com o público: 'salve' e simultaneamente acende outra luz no palco*). Seu contemporâneo de século. O criador de um dos maiores personagens de nossa história. Se estamos aqui hoje, em parte isso deve-se a ele. Um Salve a William Shakespeare. (*Repete com o público: 'salve' e simultaneamente acende outra luz no palco*). Um de nossos maiores mestres, um dos responsáveis por fazer surgir o brasileiro. Um salve vibrante a José de Alencar. (*Repete com o público: 'salve' e simultaneamente acende outra luz no palco*). Jamais estaria fora dessa plêiade, o dono do maior dilema, traiu ou não traiu, da história. Um salve a Machado de Assis. (*Repete com o público: 'salve' e simultaneamente acende outra luz no palco*). E, somente para vocês não ficarem cansados, vamos para o último, o maior de todo o século XX. Ele que conseguiu nos mostrar que até uma cadela pode ser mais racional que um homem quando ele se entrega para a ignorância da escuridão. Um salve a Graciliano Ramos. (*Repete com o público: 'salve' e simultaneamente acende outra luz no palco*). (*Para uma pessoa da plateia*) Cadê a escuridão que estava aqui? (*risos*) (*Para outra pessoa da plateia*) Cadê a escuridão que estava aqui? (*risos*). A gente escolhe a escuridão. A gente é que escolhe a ignorância. São caminhos possíveis, não vamos julgar ninguém. Mas se estamos aqui hoje, juntos para esse curso, isso demonstra um interesse comum entre todos nós: a luta contra a ignorância, a luta contra a mediocridade. Estamos aqui para estudarmos os mestres, para entendermos os meandros das palavras, um basta à manipulação. Eu serei seu guia nesses caminhos. (*Quebra*) E pode ser que

ceto na medida em que pressupõe, quando o ato de declarar é verbal, a realização de movimentos dos órgãos vocais. Mas o mesmo se pode dizer de avisar, protestar, prometer ou designar (AUSTIN, 1990: 111, 112).

Ainda quando se abandonam os critérios para distinguir os proferimentos performativos dos constatativos, temos nos beneficiado muito com o estudo das experiências de suas teorias.

Assim, como temos visto, não é fácil distinguir os proferimentos performativos dos constatativos, e Austin volta a considerar os sentidos em que *dizer algo é fazer algo*. “[...] considerar desde a base em quantos sentidos se pode entender que dizer algo é fazer algo, ou que ao dizer algo estamos fazendo algo, ou mesmo os casos em que *por* dizer algo fazemos algo” (AUSTIN, 1990:85).

Segundo Austin, em toda emissão linguística se levam a cabo três atos simultâneos: o ato locucionário (*locutionary act*), o ato ilocucionário (*illocutionary act*) e o ato perlocucionário (*perlocutionary act*). Em relação ao ato locucionário, pode ser definido como o ato de dizer algo, ou seja, corresponde ao conteúdo do proferimento; em particular, quando alguém diz “o gato está no tapete”, o ato locucionário tem a ver com os significados das palavras. Austin distingue três atos: *o ato fonético*, ou seja, o ato de emitir certos ruídos; *o ato fático* que consiste na emissão de certas palavras pertencentes a uma linguagem e *o ato rético* que consiste na realização do ato de utilizar tais palavras com um certo sentido ou referência mais ou menos definidos²¹. “Assim, “Ele disse: - ‘O gato está

21 Apesar de Austin considerar os jogos de linguagem como o ponto de partida para sua teorização sobre os atos de fala, a preocupação tanto de Austin quanto de Searle está restrita, única e exclusivamente, à análise e discussão sobre proferimentos linguísticos, permanecendo atrelada à condicionante da linguagem oral nativa. Já nos jogos de linguagem wittgensteinianos, o que os participantes efetivamente fazem – o que

vocês pensem: ah é fácil falar, ele que já sabe tudo, agora vem com essa. Ele que é da elite intelectual. É isso que vocês pensam? Pois se é, saibam: eu sou filho da pobreza. Sou do time dos que venceram e não dos que já nasceram com a bandeja posta. Sou filho de trabalhadores, operários, o primeiro da família a entrar e concluir um curso de nível superior. Mas não pensem que foi fácil a partir de então. Eu precisei trabalhar para me manter. Trabalhava oito horas por dia, faculdade no período noturno e, depois, horas e horas lendo em pé para não dormir e conseguir dar conta de toda a carga de estudos que me tiraria daquele estado de carência social. Quero deixar bem claro aqui, isso tudo que estou dizendo não tem um pingão de autopromoção. Não espero ser mais amado, nem mais respeitado por minha história de vida. Estou aqui para deixar claro que este caminho que vocês escolheram, que nós escolhemos, é árduo, porque vai contra a escuridão que assombra o mundo, mas pode ser maravilhoso se entendermos que estamos a serviço da grande evolução humana.

(*Blackout*)

sobre o tapete’ “, relata um ato fático, ao passo que “Ele disse que o gato estava sobre o tapete” registra um ato rético” (AUSTIN, 1990:86).

Tomemos por exemplo o seguinte proferimento, *há uma cobra sobre o tapete*, essa emissão nos dá conta claramente de que há uma cobra sobre o tapete, continuando por ser determinado se esse proferimento é uma advertência, uma informação, etc. A determinação do que se quer dizer mediante essa emissão corresponde ao ato ilocucionário. O ato ilocucionário é o ato de levar a cabo um ato ao dizer algo, como coisa diferente de realizar o ato de dizer algo. Assim mesmo, há muitas maneiras em que podemos estar usando a linguagem, em particular:

- perguntando ou respondendo a uma pergunta,
- dando alguma informação, ou garantia ou advertência,
- anunciando um veredito ou uma informação,
- pronunciando uma sentença,
- marcando um compromisso, fazendo um apelo ou uma crítica,
- fazendo uma identificação ou descrição (AUSTIN, 1990:88)

e muitos outros semelhantes. De acordo com Austin, a doutrina dos distintos tipos de usos da linguagem será denominada por ele como a doutrina das “forças ilocucionárias”. O ato ilocucionário tem a ver com a intenção, finalidade ou propósito que tem o emissor quando realiza

se apresente como o aspecto performático do jogo – pode não ter qualquer relação com o que eles dizem. O que interessa a Austin é o que é dito, é o proferimento; o que interessa a Wittgenstein é o que é feito, como destacou o prof. Antônio Miguel quando da realização da etapa de qualificação desta tese: “um jogo de linguagem é sempre performativo, uma vez que ele já é, sempre, uma *encenação corporal*, uma *performance efetiva* que os participantes do jogo realizam com os signos de uma ou mais linguagens quaisquer, e não necessariamente ou exclusivamente com os signos de uma linguagem oral nativa”.

Cena 4

Cenário: O espaço de cena recebe uma mesa de professor e uma carteira escolar. Ao acenderem, as luzes criam uma atmosfera de passado, vemos em cena C sentado na cadeira escolar. O personagem C deverá ser interpretado pelo mesmo ator que faz B.

C - Nesta cena, eu serei C, um jovem aluno do professor A. Estamos no passado e trataremos de um conto de João Guimarães Rosa sobre o qual farei aqui uma breve introdução, apenas para que vocês não fiquem de fora da conversa. Mesmo se tratando de um conto chamado “Desenredo”, farei aqui um resumo do enredo. Se é que isso é possível. Se trata da história de Jó Joaquim, um homem simples que se apaixona por uma mulher casada, com quem decide iniciar um romance. Mas acontece que ela, casada, é surpreendida pelo marido com um outro amante, um terceiro. Jó Joaquim sofre que só. Por fatalidade, ou destino, o marido dela acaba morto, afogado ou por tifo, tanto faz, o que abre caminho para que ela e Jó Joaquim pudessem novamente ficar juntos. Se casam e estão felizes, até que, dessa vez, é Jó Joaquim quem a descobre com um outro amante. “Sempre vem imprevisível o abominoso? Ou: os tempos se seguem e parafraseiam-se. Deu-se a entrada dos demônios” é como diz Guimarães. Ela então vai embora, para longe, enquanto ele fica triste, choroso. A cidade toda envolvida nos julgamentos, e é aí que ele se decide capaz de rever a narrativa. “A bonança nada tem a ver com a tempestade”. Dedicar-se então a recontar a história. Traidora? Jamais. Nunca teria sido. E isso repete sem fim até que os ouvidos todos da comunidade inteira estivessem acostumados e não mais reivindicassem outra versão da mesma história. Surtiu

o proferimento; por exemplo, seu objetivo pode ser um pedido, uma ordem, etc. Há um terceiro tipo de ato, o ato perlocucionário, que consiste em produzir certas consequências ou efeitos sobre os sentimentos, pensamentos ou ações do público, ou de quem profere a expressão ou de outras pessoas, e é possível que ao dizer algo o façamos com o propósito, intenção ou desígnio de produzir tais efeitos. O ato perlocucionário corresponde ao efeito que o emissor produz no falante, em particular, o ato de convencer, como por exemplo “nós o convencemos a ir descansar”, etc. é o que se consegue ao proferir uma expressão. Os efeitos perlocucionários podem ser divididos em duas classes: os queridos ou pretendidos pelo falante e os não queridos, imprevistos ou não desejados. Um ato locucionário pode ser explicado dizendo “ele disse que...”; um ato ilocucionário pode ser explicado dizendo “avisado que...”; e um ato perlocucionário pode ser explicado dizendo “persuadido de que...”. Os atos ilocucionários têm determinadas forças que admitem a possibilidade de classificação. Austin distingue cinco classes de verbos à luz de suas forças ilocucionárias: (1) veriditivos (dar um veredito), faz-se um julgamento acerca de algo sobre o qual, por diferentes razões, é difícil ter certeza; (2) exercitivos (exercícios de poderes, direitos ou influências), decide-se sobre a conduta passada ou futura de outrem, a fim de praticar determinados atos; (3) comissivos (ato de prometer ou se comprometer de alguma outra forma), o falante se compromete com um determinado curso de ação sobre ações futuras ou supostas consequências; (4) comportamentais (atitudes e comportamento social), são uma reação ao comportamento ou condição de outras pessoas, ou podem ser atitudes em relação ao passado ou comportamento iminente de outras pessoas; (5) expositivos (expressões que se encaixam em um argumento ou conversação), são recursos que um expositor utiliza para expressar opiniões, conduzir debates e esclarecer

efeito e ela voltou. Pura. Já não era mais traidora. Nunca teria sido. E assim seguiram felizes diante do fato consumado. Contando assim, eu resumo um pouco do enredo, mas talvez o conto nem seja sobre este enredo. Se faço aqui esse resumo, é para vocês acompanharem bem a conversa que, agora, seguirá. Terei sido mais bem sucedido, caso tenha despertado a vontade de vocês e, ao final dessa peça, procurem o conto para conhecê-lo nas palavras que foram escolhidas para ele acontecer. Alguém aqui lerá? Ops, lá vem o professor, volto, assim, para a cena.

(A entra em cena)

A - Olá, me desculpa fazê-lo esperar

C - Não tem problema professor, acabei de chegar também.

A - Atrasei nos minutos finais da aula. Quando surgem dúvidas, tu sabes que me empolgo.

C - Pois é, mas não foram nem cinco minutos de atraso, foi até bom para meditar um pouco aqui nesta sala sobre minhas questões.

A - Tu também meditas, é? Acabei marcando este encontro aqui porque compartilho minha sala e lá sempre tem barulhos que me atrapalham na concentração. Tudo bem para ti?

C - Claro, professor.

A - Estão me dizendo que poderei ter uma sala só minha em breve, vamos aguardar. Mas muito bem, ao que devo a honra deste encontro.

C - O senhor, por favor, não se decepcione, mas presumo não ser tão honroso assim.

A - A oportunidade de conversar além da sala, seja por qual motivo for, sempre me alegra.

C - Bom, eu decidi marcar este horário para falarmos um pouco sobre o seminário de Guimarães Rosa.

A - Nesse caso, me alegra mais ainda.

usos e referências. Assim, os verbos veriditivos, segundo Austin, consistem em emitir uma sentença, oficial ou não, com base em provas ou razões, a respeito de valores ou fatos, na medida em que seja possível distingui-los. Um veriditivo é um ato em que algo é julgado. Servem para expressar avaliações ou vereditos, por exemplo, para julgar, condenar, ordenar (com diferentes graus de força); em particular, o caso em que uma estimativa é feita ou um juiz dá uma sentença. Os verbos exercitivos consistem em adotar uma decisão a favor ou contra determinada linha de conduta, ou advogar em favor dela. Em outras palavras, os exercitivos correspondem aos atos que expressam capacidades, direitos ou influências, em particular, que algo tem que ser de uma certa maneira, ao invés de algo que deve ser julgado como tal, etc. Os verbos exercitivos, por exemplo, concordar, reclamar, perdoar, avisar, exigir, rejeitar, implorar, etc. Com relação aos comissivos, são aqueles nos quais se expressam promessas ou o compromisso de alguém em fazer algo. Também incluem as declarações ou anúncios de intenção, por exemplo: prometer, comprometer, aderir a algo, apoiar, defender, garantir, opor-se a algo, etc. No que diz respeito aos comportamentais, estes correspondem aos atos comportamentais mais frequentes, visto que tem a ver com a expressão das relações sociais entre os interlocutores, ou com as atitudes e comportamentos sociais; assim: elogiar, pedir desculpas, agradecer, deplorar, parabenizar, defender, etc. Finalmente, os verbos expositivos são usados em atos em que opiniões são expressas, debates são realizados e usos e referências são esclarecidos. Ou seja, são aqueles que contribuem para fixar o papel de nossos atos linguísticos no curso da comunicação. São aqueles que mostram como nossas expressões se encaixam em uma discussão ou conversa. Por exemplo, afirmar, testemunhar, perguntar, negar, enunciar, interpretar, observar, aconselhar, replicar, aceitar, concordar,

C - Eu não tenho a menor ideia do que fazer, além disso, sinto que entendi muito pouco, ou quase nada daquele conto, pelo menos nada que o torne um seminário.

A - Vejamos por partes. Qual conto ficou com o senhor?

C - O meu é “Desenredo”.

A - Esse conto é uma beleza, um dos meus favoritos.

C - A pressão, então, só aumenta.

A - (*rindo*) Sabe que passei a gostar mais dele a cada ano em função desses seminários.

C - O senhor sempre coloca os mesmos contos?

A - Todo ano eu reviso, mas este eu nunca consigo deixar de fora.

C - Já deves saber demais sobre ele.

A - Aí que está, a cada ano eu sou capaz de aprender algo novo. Isso não é instigante? Por isso não consigo tirá-lo.

C - É até engraçado ouvir o senhor dizendo que aprende coisas com os seminários, fico temeroso porque acho improvável que isso aconteça nos meus.

A - E tu achas que nós professores não aprendemos durante as aulas? Achas, então, que o conhecimento é algo alimentado apenas por livros.

C - Pensando por esse lado, eu imagino que tu tenhas sim novidades para reconhecer e para se informar com os mais jovens, mas de fato aprender sobre os contos achei improvável.

A - É que a literatura não é, nem de longe, uma massa definida. A gente, por exemplo, lê um mesmo livro, entende, de modo geral, um mesmo enredo dele, mas será que a gente reconhece os caracteres dos personagens de modo idêntico? Será que nosso julgamento ético é o mesmo? Será que a gente atribui para as palavras os mesmos sentidos em todas as sentenças? Num bom romance, a gente nunca descobre tudo sobre os elementos. Sejam os personagens, seja a cons-

exemplificar, informar, etc. Em última análise, podemos dizer que usar um veriditivo é sentenciar; usar um exercitativo é exercer uma influência ou um poder; usar um comissivo é assumir uma obrigação ou declarar uma intenção; usar um comportamental é adotar uma atitude; e usar um expositivo é esclarecer razões, argumentos e comunicações.

trução da tensão, seja o espaço, o tempo. Tudo pode dizer mais do que o que aparece dito à primeira vista. Quanto melhor o livro, mais poroso ele se apresenta e, por isso, mais sentidos ele será capaz de despertar.

C - (*anotando*) Quer dizer que um seminário, então, deverá buscar despertar os sentidos a partir da porosidade da obra? É algo assim?

A - Não, não, não. (*rindo*) A definição não precisa ser tão clara. Aliás, não precisamos trabalhar com definições muito esquemáticas para nos permitirmos sermos surpreendidos. Para mim, me interessa mais saber o que tu entendes por porosidade.

C - Agora ou na hora da apresentação?

A - (*rindo*) Agora, vamos, me diga o que te vem à mente quando eu falo literatura porosa.

(*Pausa*)

A - Diz, não tem errado para isso.

C - Talvez algo esburacado.

A - Isso. E o que mais?

C - Seria alguma coisa com poros abertos?

A - Muito bom. Poros abertos me lembra um cobogó. Sabes o que é?

C - Um tipo de parede?

A - Isso. Na verdade, aquele tipo de tijolo com elementos vazados, aberturas, usados para fazer com que uma parece receba luminosidade e frescor de dentro pra fora.

C - O que isso teria a ver?

A - Me diga tu. Conseguirias imaginar o que podem ser os poros abertos numa narrativa?

C - Aí ficou difícil hein?

A - Será? Me parece que tu estás enxergando, noto isso.

C - Olha, eu chutaria algo como tentar preencher as lacunas que as histórias têm.

Rastro#6

O palco agora está inteiramente iluminado, como se a iluminação fosse composta unicamente com lâmpadas de açougue. Não há sombras. A representação é a de uma aula de cursinho pré-vestibular. No centro do picadeiro, o professor showman, que toca violão, gaita e conta uma piada atrás da outra, enquanto desfia os conteúdos que cairão na prova e facilmente podem ser decorados pelos seus espectadores como se fossem a letra de uma canção popular. O público é exigente (ao menos os seus pais são). A aprovação na faculdade desejada equivale a um Oscar, uma Palma de Ouro de Cannes, talvez um Kikito ou um Candango já sirvam para muitos. Hoje os mestres/performers/espetaculeurs são variados, e estão por toda a parte, visto que a audiência não pode ter seu interesse, sua atenção, desviados de forma alguma. Barthes, em algumas de suas definições sobre o espetáculo, o definiu como aquilo que se oferece ao olhar. O espetáculo também depende de certas doses generosas de previsibilidade e de imprevisibilidade, por mais paradoxal que seja. Para que algo entre na categoria do espetáculo (seja espetacular), ele tem que oferecer ao olhar de seu público algo que as pessoas na arquibancada/poltronas/classes desejem ver, esperem assistir, consigam compreender, assimilar, captar seu logos, construir um entendimento causal. Por outro lado, o respeitável público não pode se entediar, cair em alguma armadilha pedante em que não lhe sejam dadas as possibilidades de constituir as tão almeçadas relações funcionais de sentido – ou, como diriam alguns, o espetáculo deve entregar as chaves corretas para que o espectador consiga abrir as portas (que estarão visíveis e devidamente sinalizadas) da compreensão. É necessário, para todo bom espetáculo/show/aula, que tenhamos

A - Excelente. Talvez não precise preencher por completo, para não tampar nada.

C - Dar sentido às lacunas?

A - “Dar sentido às lacunas”, vou anotar aqui na minha caderneta, mais uma boa expressão que aprendo.

C - (*rindo*) Tu gostas de valorizar.

A - Nem sempre. Mas quando se trata de estudantes, é o que tenho de maior valor. Nem preciso exagerar, só me dispor a enxergar.

C - Ô professor, e como seria dar sentido às lacunas no caso de “Desenredo”. Me parece que é a história de um homem mentiroso, que engana todo mundo para se sentir feliz.

A - Será?

C - Eu não consigo sair disso.

A - O que tu esperas fazer como seminário?

C - Achei que deveria contar a história e interpretar.

A - Que tal sugerir.

C - Sugerir o quê?

A - Algo que nos faça pensar sobre caminhos em vez de nos dar os caminhos.

C - Pode ser.

A - Talvez um seminário precise ser apenas o relato do que esse conto produziu no seu corpo. Lembrando sempre que o que se produz no seu corpo pode não ser produzido por mim, ou seja, se se dispor a testar os efeitos de sentido em ti, eles serão próprios e potencialmente diferentes dos que eu produziria.

C - Mas, professor, eu só consigo ver uma história de um cara traído e mentiroso.

A - Leia o início para a gente.

C - Agora?

A - Sim, agora.

(*Busca o conto para fazer a leitura*)

C - “Desenredo”.

elementos de surpresa, viradas na trama, jogadas de risco, tudo aquilo que identificamos como possibilidades de apreensão da atenção por parte dos assistentes. Se vou ao cinema assistir a uma comédia, o filme tem que me entregar situações para que eu possa rir, gargalhar. Mas não podem ser velhas piadas, os mesmos personagens de filmes anteriores, aquilo que eu poderia assistir em casa pela internet, televisão, etc. Meu objetivo tem que ser alcançado, mas de uma forma que me surpreenda (dentro de certos limites, claro). A cena termina com os alunos do início jogando seus chapéus para cima, rumo ao infinito mais longínquo que suas forças alcançarem, enquanto a iluminação branca vai diminuindo de intensidade, até que vejamos somente suas silhuetas recortadas agora por uma contra-luz. Antes dos aplausos, em um breve instante em que o palco ficou às escuras, acende-se um refletor iluminado em um canto no fundo do palco, onde vimos nosso protagonista numa ação solitária e frenética de compor novas canções, em busca da rima perfeita que una a fórmula de bhaskara com a guerra dos farrapos.

A - Já pensaste o que esse título pode dizer?
C - O contrário do enredo?
A - Como seria um enredo sendo o contrário de um enredo?
C - Eita, espera aí que deu tilt.
A - (*rindo*) Vai com calma.

(*Pausa*)

C - O enredo é a história, a base da ficção.
A - Parece que a coisa está ficando interessante por aqui...
C - O desenredo pode ser o revés da ficção?
A - E depois dessa constatação, tu ainda o chamarias de mentiroso?
C - Talvez um escritor?
A - Ou um produtor de realidade em forma de discurso. Prossiga a leitura.
C - “Do narrador a seus ouvintes.”
A - Quem está falando isso?
C - Ué, parece que o narrador, não é?
A - O narrador falando sobre um narrador?
C - Professor, é uma narrativa ao quadrado.
A - (*rindo*) Acho que estamos chegando naquela parte na qual eu aprendo. Que tal deixarmos o restante para tu me mostrares no teu seminário. Noto que encontraste bons caminhos.
C - Eu tô com a cabeça aberta.
A - Se tratar com cuidado ela não fecha mais. Uma última coisa, se me permites.
C - Mas é claro.
A - Como é o nome do personagem?
C - Jó Joaquim.
A - Já conhecestes alguém com esse nome?
C - Não.
A - É incomum, certo?
C - Bastante.
A - E o que tem de comum nele?

CAPÍTULO 2.3 - A encenação contemporânea. O performativo no jogo entre ator e espectador. Max Herrmann a partir de Erika Fischer-Lichte.

A estética do performativo contemporâneo tem seus antecedentes nas concepções epistêmicas propostas por Nietzsche, como um projeto de conhecimento em uma nova estética do corpo como centro da cena (corpo que sente saudades, sofrimentos, enfermidades, alegrias, dores) e realiza uma teatralização do pensamento.

A pesquisadora teatral alemã Erika Fischer-Lichte²², em seu *Estética do performativo* (2004), empreende uma jornada investigativa da performatividade na cena, estabelecendo um marco inaugural a partir das experimentações do encenador alemão do início do século vinte Max Herrmann.

Quando no princípio do século vinte foram fundados os estudos teatrais na Alemanha, com sua posterior criação enquanto disciplina universitária autônoma e como uma nova e necessária área da teoria de arte, produziu-se uma ruptura com a ideia de teatro que havia predominado até aquele momento. Desde as intenções de literalização do século dezoito, o teatro impôs-se na Alemanha não somente como uma instituição moral, senão também como uma instituição “textual”. No final do século dezenove, o caráter artístico do teatro parecia legitimar-se quase que exclusivamente pela sua relação com a obra de arte dramática, ou seja, com o texto literário.

²² Erika Fischer-Lichte (1943) é considerada uma das teóricas contemporâneas mais conceituadas na área dos estudos sobre teatro e artes performativas. Dirige o Centro de Investigação Internacional *Interweaving Performance Cultures*, junto à *Freie Universität* de Berlim.

C - Bom, Joaquim é comum. Jó também é, mas na bíblia. O incomum são os dois nomes juntos, né?

A - Parece então que temos um personagem convocando outro? Tu conheces a história de Jó? O homem que perdeu tudo e, em nome da sua paciência e resignação, conquistou tudo de volta e em dobro?

C - Assim como Joaquim?

A - Seria um personagem ao quadrado?

C- (risos) Professor, muito obrigado. Preciso reler tudo agora, parece que minha cabeça vai explodir com tantos caminhos abertos. Obrigado por me receberes. Não tenho como agradecer.

A - Estarei sempre aqui. Ou melhor, até o dia no qual me aposentar.

C - Não diga isso, esse dia está próximo?

A - Exatos cinco anos e meio.

C - Até lá estarei formado, por sorte minha.

A - Assim eu espero. Grande abraço meu rapaz.

(C sai de cena)

A - (emocionado para plateia) Às vezes, como professores, presenciamos acontecimentos. Não quando a gente percebe que um estudante aprendeu que a Idade Média é isso ou aquilo. Nem quando nos trazem um presente para nos agradecer por cumprirmos nosso trabalho. Presente mesmo é quando a gente os vê, como aconteceu agora, fazendo apropriações de ideias. Essa cabeça aberta é dele, segue com ele, só se fecha quando ele quiser.

(Blackout)

Conforme este critério, o teatro considerava-se até então objeto dos estudos literários. Por outro lado, o fundador dos estudos teatrais em Berlim, Max Herrmann, especialista em Idade Média e na primeira Modernidade, centrava sua atenção para a *performance*. Defendia a necessidade de se criar uma área dentro da teoria da arte – os estudos teatrais – com o argumento de que o que constitui o teatro como arte não é a literatura, senão a realização cênica. Herrmann não se conformava com uma mera troca de papéis que resultaria na preponderância da encenação sobre o texto, senão que defendia o estabelecimento de uma oposição essencial entre eles que terminaria excluindo sua vinculação, visto que o texto é a criação linguística-artística de uma só pessoa e o teatro é uma criação coletiva entre o público e aqueles que a realizam. Como nenhuma das disciplinas artísticas existentes incluía a *performance* entre seus objetos de estudo, somente se dedicavam aos textos, Herrmann teve que criar uma nova. Assim, os estudos teatrais na Alemanha foram fundados como a ciência da realização cênica.

A inversão dos termos texto e encenação que Herrmann propunha levar a cabo para defender a criação de uma nova disciplina que se ocuparia do teatro como *performance*, e não como texto, teve uma interessante concomitância com a criação de outra disciplina na virada do século, a dos estudos sobre os rituais. Enquanto no século dezanove existia uma clara hierarquia entre mito e ritual e se considerava que o mito tinha primazia, sendo o ritual meramente uma recriação, ilustração ou representação dele, no final do século a relação entre estes conceitos experimentava uma inversão. Os argumentos para fundar as investigações sobre o ritual e os estudos teatrais baseavam-se em premissas similares. Em ambos os casos se tratava de uma inversão terminológica dentro de uma hierarquia: entre mito e ritual, em um caso, e entre

Cena 5

Cenário: Mesa de trabalho com cadeira nos dois lados. A cena pode acontecer em algumas das laterais com uma luz que ambiente uma pequena sala. A está sentado quando entra B.

B - Oi, tu me chamaste?

A - Olá, sim, por favor.

B - Com licença.

A - Sente-se.

B - Obrigado. Bonita sua sala.

A - Poderá ser tua logo mais.

B - Estou bem acomodado ali na sala coletiva.

A - Vais conseguir ler em meio a toda aquela conversa?

B - (*rindo*) Já li em situações piores. O transporte público, por exemplo. Acreditas que perdi o ponto várias vezes porque me concentro na leitura e, quando vejo, passou.

A - Esse tipo de leitura não consegue capturar o texto em tudo o que tem para ser explorado.

B - Se eu dependesse de silêncio para fazer uma boa leitura, não teria me tornado o professor que sou hoje.

A - Cada um tem seu método.

B - Cada um cria seus métodos diante do contexto. Eu acredito nisso.

A - É possível, bom saber que pensas assim.

B - Tu gostas de ler aqui?

A - Foi como me organizei nos últimos anos. Tenho passado mais tempo nesta sala do que na minha casa. Grande parte de minha biblioteca está aqui. Acho que por isso ganhei o direito desta sala só para mim.

B - Uma conquista.

A - Ou talvez uma consequência.

B - Parabéns. Merecido.

A - Obrigado.

B - Querias falar comigo?

texto literário e realização cênica, por outro. Em ambos os casos se revogou a preponderância dos textos em favor da supremacia da encenação. Nessa medida, pode-se afirmar que é já com a instauração das investigações sobre os rituais e dos estudos teatrais - e não com o surgimento da cultura da performance nos anos sessenta e setenta - que se produz um primeiro giro performativo na cultura europeia do século vinte.

É significativo que Herrmann situe como ponto de partida e pedra angular de suas reflexões a relação entre atores e espectadores:

O sentido originário do teatro radica em que era um jogo social - um jogo de todos para todos. Um jogo no qual todos participavam - protagonistas e espectadores. O público tomava parte no conjunto de maneira ativa. O público é, por assim dizer, criador da arte do teatro. Há tantas partes distintas implicadas na configuração da festa teatral, que é impossível que se perca seu essencial caráter social. No teatro sempre acontece, se realiza, uma comunidade social (FISCHER-LICHTE, 2011, p. 65).

Somente porque se dá a copresença física de atores e espectadores pode ter lugar a *performance*, é esta copresença o que a constitui. Para que uma realização cênica possa ter lugar, atores e espectadores têm de reunir-se durante um determinado período em um lugar concreto e fazer algo juntos. Ao definir o sentido originário do teatro como "um jogo de todos para todos", Herrmann definiu a relação entre atores e espectadores de um modo essencialmente novo. Os espectadores já não são considerados observadores distantes ou próximos das ações realizadas pelos atores no palco e que eles, a partir de suas observações, atribuem-lhes determinados significados, nem como intelectuais decifreadores das mensagens formuladas com as ações dos atores e a partir delas. Não estamos ante uma relação entre sujeito e objeto, nem no sentido de que os espectadores convertam os atores em objeto de suas observações, tampouco

A - Ainda quero.
B - Jogos de linguagem?
A - Apenas para quebrar o clima.
B - Estou aqui desarmado. Manda.
A - Tu sabes que não estou interessado em interferir no seu método de trabalho, certo?
B - Por que esta pergunta?
A - Não quero parecer o velho professor apegado a seu modo de fazer, mas pensei em fazer uma sugestão, caso tu julgues pertinente.
B - Ainda não entendi exatamente sobre o que estamos falando. Mas sugestões, a priori, me soam como bem-vindas.
A - Muito bem. Durante muitos dos últimos anos, fui o responsável pela Literatura do primeiro período.
B - Sim, sim, sei bem.
A - E tem algo que considero de primeira importância, mas que não vi em sua ementa.
B - Ah, então tu tiveste acesso a minha ementa.
A - É de acesso público, tu bem sabes.
B - Tu te deste ao trabalho de buscá-la para conferir?
A - Digamos que é uma questão da minha responsabilidade com o que vou deixar de herança por aqui.
B - Não sabia que tinha um supervisor de ementa. Poderia tê-la submetido a ti, caso tivessem me dito.
A - Sabes que não é nada formal. Nem que me deram essa chance.
B - Vamos à crítica.
A - O lance é o seguinte, “A Poética”, de Aristóteles, na minha visão, é incontornável. Não dá para um curso de introdução à literatura ignorar o texto que deu abertura para toda a sistematização literária que temos até hoje.
B - Foi o que procurei alterar. Sempre se pensa que o início de algo importante está marcado por um evento específico, mas sabemos que

em que os atores como sujeitos e os espectadores como objetos enfrentem-se com mensagens inegociáveis. Por copresença física se entende melhor como a relação de sujeitos. Os espectadores são considerados parte ativa na criação da encenação por sua participação no jogo, pela sua presença física, por sua percepção e pelas suas reações. A *performance* surge então como resultado da interação entre atores e espectadores. As regras que a fazem possível são entendidas como regras de um jogo que são estabelecidas entre todos os participantes – atores e espectadores – e que podem ser igualmente respeitadas ou não por ambas as partes. A realização cênica acontece *entre* atores e espectadores, é criada por ambos conjuntamente. Há muitos argumentos que podem sustentar uma afirmação de que Herrmann, assim como Judith Butler, considerava a expressividade e a performatividade como conceitos mutuamente excludentes. Assim, parece confirmar-se o conceito de *performance* que o encenador alemão desenvolveu. Ao converter o aspecto essencial de sua definição tanto a copresença física de atores e espectadores, que conjuntamente fazem que a realização cênica aconteça, como as ações corporais realizadas por ambos os grupos, e ao centrar com ele sua atenção em um processo dinâmico, imprevisível tanto em seu transcurso como em seu resultado, afasta a expressão e transmissão de significados previamente dados. Os significados que surgem neste processo somente podem ser produzidos nele e por ele. Herrmann não chegou a esta conclusão, ao menos não explicitamente. Por esse motivo, em sua definição do conceito de encenação as reflexões sobre sua semioticidade específica, sobre sua singular maneira de gerar significados carecem de relevância (FISCHER-LICHTE, 2011).

Ao entender *performance* como uma festa e como um jogo – como aquilo que acontece entre atores e espectadores -, ao descrever sua

isso são estruturas criadas para que pensemos assim. Veja bem, o Romantismo brasileiro se inicia no ano de 1836 em função da publicação de “Suspiros poéticos e saudades”, de Gonçalves de Magalhães, que hoje, sabemos, tem pouquíssimo valor literário. Grande parte do que consideramos pontos iniciais são ficcionais, passíveis de alteração

A - História da Literatura e valor literário são coisas distintas.

B - Posso até concordar com você. Primeiramente, entenda meu ponto: todos começam com “A Poética”, porque ela é didática na distinção entre epopeia, poesia e texto dramático. Mas quem disse que o estudo de gêneros é sempre a primeira coisa mais importante?

A - Se tu achas que “A Poética” é um trabalho sobre gêneros apenas, sugiro que tu voltes a ler esse texto. Na minha visão ele é sobre a grandeza que faz da literatura algo que, embora flerte com a realidade, é paralelo a ela, uma imitação sempre, portanto uma recriação. Nesses tempos em que o que mais vemos são lançamentos de livros de autoficção, centrados na biografia de quem escreve e nos acontecimentos de sua vida, é fundamental que lembremos dessa fronteira. Tu me compreendes? Imitar é diferente de reproduzir. Na imitação, notamos a distinção, cria-se um acontecimento novo, separa-se a verdade poética da verdade da vida.

B - Entendo. Tu és contra a autoficção e se apoia em “A Poética”, escrita três séculos antes de Cristo, para ter respaldo.

A - Não foi o que eu disse. Não tenho interesse na reprodução massificada de um mesmo gênero e acho que a literatura pode mais. Por isso penso que as bases da tradição são importantes para, a partir delas, organizarmos novos pensamentos.

materialidade específica como efêmera, como um processo dinâmico e não como um artefato, um produto, Herrmann priva de fundamento o emprego da expressão “obra-de-arte”²³ no caso da realização cênica – ainda que, ao defender a condição do teatro como arte autônoma, fale da interpretação dos atores como a autêntica, a mais pura obra de arte que o teatro é capaz de produzir. Há que se ter em conta que o critério dominante em seu tempo era o de que a arte estava necessariamente ligada ao conceito de obra. Visto desde a perspectiva atual a definição de encenação de Herrmann exclui o conceito de obra. A *performance* não adquire seu caráter artístico – sua esteticidade – pela obra que supostamente criou, senão pelo acontecimento que como tal realização cênica executou. A realização cênica tal e como a entende Herrmann dá lugar a uma constelação única, irrepetível, sobre a que a maioria das vezes somente se pode exercer uma influência e um controle limitados, e na qual ocorre algo que somente pode acontecer desta maneira uma vez – como não poderia ser de outro modo tratando-se do encontro de um grupo de atores com um certo grupo de espectadores de temperamentos, estados de ânimo, desejos, ideias e conhecimentos distintos, em um determinado momento e num determinado lugar. Nesta situação, a Herrmann interessava-lhe, acima de tudo, as atividades e os processos dinâmicos nos quais os dois grupos implicavam-se.

Assim, Herrmann considera a atividade criativa que estende ao espectador como “[...] um furtivo ressuscitar, uma enigmática réplica do trabalho dos atores que é assimilado não tanto pelo sentido do que se vê quanto pelo sentido que mobiliza todo o corpo, um secreto ímpeto interno que o leva a executar os mesmos movi-

23 “Obra-de-arte” é entendida aqui como um produto que transmite uma ideia ou uma expressão sensível, criada ou avaliada por sua função artística.

B - Isso não está na ementa, mas na minha primeira aula enalteci Homero, é um jeito que encontrei de referenciar Aristóteles.

A - Pedir um salve para ti é enaltecer?

B - Como assim, tu viste a minha aula?

A - Não.

B - Sabes disso como?

A - Tenho minhas fontes.

B - Ah, então tu não tens coragem de estar presente, mas mandou espões?

A - Fiquei sabendo depois.

B - Veja bem, não quero me indispor com o senhor, embora não tenha achado razoável esse apontamento. De todo modo, pensarei sobre rever a presença de Aristóteles.

A - A educação agradece.

B - Passar bem.

A - Fique calmo.

B - Nunca deixei de estar.

A - Temos que ter cuidado com a espetacularização. A literatura se faz no miúdo.

B - Para mim o miúdo é o lugar de quem se esconde. Já fiquei escondido tempo demais.

A - Acredito que encontrarás um meio termo.

B - Engraçado que depois de me mandares calar a boca, agora tu pagas de sábio e agente da cultura de paz.

A - Queres o livro emprestado?

B - Obrigado, tenho meu exemplar aqui.

A - Estás vendo como tu já o consideras essencial?

B - A propósito, sintas-te convidado para participar de minhas aulas quando quiseres. Não precisas se utilizar de terceiros.

A - Agradeço e declino. Mas te responderei com um convite, digamos, mais tentador.

B - Espero que não seja a sua aula.

A - Um vinho na quinta após as aulas?

(Pausa)

mentos, a reproduzir o mesmo tom de voz em sua garganta” (FISCHER-LICHTE, 2011, p. 73).

Com isto se insiste em que para a experiência estética o mais decisivo teatralmente na encenação é a experiência conjunta dos corpos reais em um espaço real. Não se entende a atividade do espectador como um mero exercício de sua fantasia, de sua imaginação – que é a impressão que se pode ter em uma leitura apressada -, senão como um processo físico. Este processo coloca-se em marcha ao tomar parte em uma *performance* por meio de uma percepção que não é realizada somente através dos olhos ou dos ouvidos, senão também pelo sentido corporal, realizada pelo corpo inteiro de maneira sinestésica.

Os espectadores reagem não somente às ações físicas dos atores, mas também em relação ao comportamento dos outros espectadores. Sempre haverá indivíduos na plateia com maior resistência ao jogo cênico, assim poderemos ter casos em que estas pessoas possam vir a contagiar os demais (com predisposição para deixarem-se envolver com a experiência teatral), afastando-os da possibilidade de tomarem parte mais ativa na *performance*, ou o contrário, elas serem contagiadas animicamente pelos demais. A metáfora do contágio volta a deixar claro que quando falamos de experiência estética no contexto de uma realização cênica não estamos nos referindo a uma obra, senão ao que surge a partir daquilo que acontece entre os que tomam parte nela. Por isso, neste caso, é mais importante a emergência do que ocorre do que exatamente o que ocorre, e ainda mais importante que os significados que se possam atribuir.

No fundo, o conceito de encenação de Herrmann implica uma substituição do conceito de obra pela de acontecimento, sendo que a específica esteticidade da *performance* funda-se na sua condição (FISCHER-LICHTE, 2011).

B - As surpresas nunca se cansam.

(*Blackout*)

O conceito de realização cênica de Herrmann, tal e como foi reconstruído a partir de diversos escritos e intervenções orais do autor – recolhidos em apontamentos de seus alunos -, resulta em uma ampliação do conceito de performativo segundo posteriormente definido por Austin e por Butler. A definição de Herrmann concorda com as mais modernas na medida em que não entende a realização cênica como representação ou expressão de algo prévio ou dado, senão como o resultado de uma criação genuína: tanto a encenação mesma como sua materialidade específica se produzem unicamente no processo de execução, pelas ações de todos que tomam parte nela. O conceito de *performance* de Herrmann vai mais longe que o conceito de performativo de Austin e Butler na medida em que insiste na troca que durante a realização cênica se leva ao cabo nas relações entre sujeito e objeto, por um lado, e entre materialidade e semiose, por outro.

Assim, esta tese aponta que os atos performativos podem ser percebidos pelo atravessamento de algumas características, como: a) serem operativos (com eles estão sendo realizadas ações); b) são autorreferenciais (porque significam o que fazem e não se referem a algo dado de antemão, algo interno nem a uma substância ou ser a que estes atos tenham de servir de expressão); c) apresentam-se como constitutivos da realidade (criam a realidade social que expressam); d) implicam a realização de um ato social (um ritual coletivo, uma experiência partilhada); e) desestabilizam e dissolvem construções conceituais dicotômicas (como sujeito / objeto ou significante / significado); f) são intencionais e dramáticos (através da repetição de determinados gestos e movimentos estilizados); g) criam materializações contínuas e incessantes de possibilidades; h) são físicos e i) não estão relacionados à ideia de “obra”, mas

Cena 6

sim de “acontecimento” (BELLO; OLIVEIRA, 2020).

Cenário: a sala é iluminada com luz geral mais a luz de serviço. O palco está vazio. B entra em cena com gestos tímidos e ao longo de seu monólogo vai ganhando segurança e vigor.

B - *(para plateia)* Meu pai não foi inspiração para mim. Nem os meus avôs. Eu entendo essa obsessão pelo homem mais velho como referência, mas é preciso relativizar essa tradição. Nem sempre os mais velhos sabem mais. Nem sempre homens mais velhos têm razão. Vocês não acham? Dito isto, nada contra o professor A. Aliás, pelos relatos, tenho visto que ele é bastante respeitado pelos alunos, o que, às vezes, significa mais do que ser bastante respeitado pela instituição. Mas eu quis propor aqui essa quebra, para conversarmos um pouco sobre os rumos desta peça. Primeiro: vocês estão gostando? Está tudo bem por aí?

(Aguarda plateia se manifestar)

B - É bom saber que estamos juntos nesta. Que vocês se dispuseram a sair de suas casas para estarem aqui conosco. Eu gosto muito de estar aqui. Inclusive em função deste espaço. É convidativo, fala sério? Vocês aqui deste lado, vocês aqui deste outro. Posso ficar de frente, de costas, tem sempre alguém me olhando. Eles deviam usar este modelo nas salas de aula.

(Pausa)

B - Pois bem, eu queria aproveitar que já criamos, por assim dizer, certa intimidade para perguntar uma coisa para vocês. Vejam o que pensam disso. Mas... vocês não acham que a estrutura desta

peça está organizada de tal modo a gostarmos mais de A? Lembrando que sou B, caso alguém tenha esquecido. Ele é mais velho, sei lá, tem umas cenas um pouco mais melodramáticas pela perspectiva dele. É ele quem está indo embora, se aposentando. Já eu, sou o mais novo, o que tem a vida pela frente, o que vai ocupar o lugar dele. O que não segue a tradição de começar um curso de Literatura por Aristóteles. Enfim, me parece que nossos recursos para construção de personagens estão desiguais. Vocês não acham?

(Aguarda plateia se manifestar)

B - Eu tenho notado que bons personagens são construídos com jornadas complexas, exemplares ou então desafiadoras, quase impossíveis. Esses é que marcam nosso imaginário, não é? Veja o Robinson Crusoe, um aventureiro improvável, cativante, ao mesmo tempo escravocrata, a gente ama e odeia e, por isso, permanece. Para um personagem durar em nosso imaginário, é fundamental que possamos observar as contradições. Já eu, aqui, tô com a impressão de que minha jornada está funcionando muito mais como contraponto para que a dele se destaque. Ele é humano, às vezes se exalta, mas em geral mantém a sobriedade, é sábio, se relaciona amorosamente com o trabalho. Eu fico aqui parecendo um ególatra. Eu não sou, viu? Não mesmo. Inclusive faço terapia. Aliás, gasto uma nota nisso, escolhi uma psicanalista daquelas. É por isso que eu queria aproveitar para falar um pouco de mim. Da minha trajetória profissional, das minhas conquistas também. Todo mundo sabe que não cheguei aqui à toa. Eu terminei a faculdade com destaque e tinha uma professora lá que notou meu potencial e me indicou para um cursinho conhecido da cidade. Na verdade o marido dela era coordenador desse cursinho,

Aula aberta

ou

Um docente que coloca a escritura para pensar

ATO II – CENA 1

ATO II

Cena 1

aí precisou de alguém e ela não teve dúvidas e comentou sobre minha trajetória. Vocês sabem que Literatura é algo mais associado a pessoas mais velhas, que tiveram mais tempo na vida para ler tudo o que cobram e tal. Por isso, logo de cara, eu fui uma surpresa. Um guri, com a idade próxima dos alunos, ali ensinando sobre Camões, sobre “Amor de Perdição”. Pensa como muda o jeito de se relacionar com os conteúdos? Por isso dava tão certo. Não sei se vocês já ouviram falar, mas professor de cursinho precisa preencher alguns dos estereótipos pré estabelecidos. Ou é o nerd, rígido com os conteúdos porém fofo e acessível, ou é o engraçado desbocado que não erra uma resolução de exercício, ou é alguém sexy com sabedoria cativante. Eu nunca fui sexy, mas depois que subi naquele tablado, que parei de tremer de insegurança, e passei a encontrar meios divertidos para que os alunos memorizassem as histórias dos livros, passei a receber bilhetinhos em todas as aulas. Elas me queriam e eles também. (*Rindo*) Eram propostas indecentes que eu lia, porque eram anônimas, e todos ríamos muito. Só que veja a estratégia, esse era um momento esperado das aulas e, para que acontecesse, eles precisariam antes repetir comigo tudo o que fosse importante. Só aí, eu partia para esse alívio cômico. Memorização e recompensa. Vocês sacam o lance do cursinho? Foi uma escola pra mim. Eu não sabia nada e, de repente, 300 pessoas na minha frente me olhando com aquele microfone na mão e aquele quadro gigante ao fundo.

(*Mudança de luz: a plateia é parcialmente apagada. Entra em cena um microfone e um flipchart já preparado na forma de um esquema que resume a história que será contada*)

Cenário: sala da casa de B. Vê-se um sofá antigo, parcialmente coberto por uma manta. Em cada lado, pequenas mesas de alturas diferentes estão repletas de livros organizados de modo a parecer que não. Há uma mesa de centro sobre a qual também vemos livros e uma garrafa de vinho. B entra em cena trazendo uma vasilha com aperitivos. Ele está nitidamente nervoso e arruma com cuidado cada uma das coisas da sala, já arrumadas. Coloca na vitrola um disco de blues, depois de um tempo troca por outro de jazz. Ouvimos o som da campainha. Ele respira fundo duas vezes, então sai de cena e retorna com A.

A - (*para o público*) Como vocês podem notar, saímos um pouco da escola. Eu relutei em relação a isso. Esta peça é sobre educação e, por isso, estava achando que deveria ter como espaço o ambiente escolar, por isso, o lógico, neste segundo ato, seria voltarmos para a instituição. Mas respirei e pensei: educação só se faz na escola? É difícil fugir dos estigmas que nos cercam, mas é necessário, né? Em verdade, é fundamental. Quando eu era um guri, a escola era o meu lugar favorito. Foi na escola que eu descobri minha relação de poder com as palavras. Até então elas se criavam na minha boca e iam se multiplicando cada vez que eu encontrava alguém que me apresentava a uma nova. Obstáculo, óbvio, ósculo, óculos, ovário, obtuso. É muito lindo, não é? Mas aí eu fui aprendendo a produzi-las em uma matéria que deixava gravada. As minhas mãos eram mágicas e eu podia anotar em páginas e mais páginas as que eu quisesse. Depois me dei conta de que nos livros eu podia aprender muitas outras. Mas quem tinha os livros que guardavam as palavras mais

B - *(no microfone, olhando para o público)* 300 pessoas é muita gente, não? *(pergunta para alguém da plateia)* Como é o seu nome? *(guarda este nome)* Não teria como eu saber o nome de cada um de vocês, certo? Embora todos vocês saibam o meu, ao menos porque leram no programa. Não leram? E, então, se o diálogo não é direto, o professor, num cursinho, não pode apenas passar o conteúdo, explicar a matéria, é preciso ser grande, chamar atenção e, mais do que isso, mastigar o conteúdo, dissolver as dificuldades, peneirar a linguagem. Tu consegues imaginar essa imagem? Uma peneira lotada de palavras sendo escolhidas para ver qual delas passam e qual delas precisam ser revistas para passarem? Pois é nisso que fiquei bom, um facilitador de conteúdos. Alguém que ajuda a construir, em pouco tempo, o que anos de colégio não conseguiu. E para isso, são necessários bons instrumentos: *(sublinhando cada uma das habilidades na medida em que as vai enumerando)* uma voz que chame a atenção, uma linguagem que seja acessível e sedutora, uma corporalidade que seja o foco das atenções e um belo quadro resumidor de tudo.

(Mudança de luz: plateia é totalmente apagada e a luz de cena se torna mais dramática)

B - *(Ao longo da cena, vai virando as folhas do flipchart e mostrando para o público. No microfone)* “O Guarani”, de José de Alencar. Peri e Ceci. Era uma vez, em 1604. Peri, uga-uga, Ceci, de Trás-os montes. Ou algo mais ou menos por aí. Peri jovem indígena brasileiro, originário, o herói romântico à brasileira. Ceci chegou para acompanhar a família e, é claro, o pai, um fidalgo português, D. Antonio de Mariz, que veio desbravar as terras brasílicas e construiu aqui um castelo no modelo medieval, no qual ele também repetia

saborosas era a escola. Podia até levar para casa, mas e meu pai? Tu achas que ele concordava comigo? *Sai da frente desse livro, guri. Tá parecendo besta. Larga de ser trouxa que nem coisa de macho é.* A vida tem dessas. Então eu aprendi que a escola era o meu lugar de aprender, de registrar e, principalmente, de guardar. Ficava na escola o quanto podia e praticava ali as minhas diversões favoritas. Nem preciso dizer muito sobre o caminho que me levou a ser um professor. Vocês podem supor. Agora estou nesse limbo de voltar para a vida comum de ter que me realizar em casa. É, meus caros, uma instituição é propulsora, não é tudo, aprenderei sobre isso. Em situação de aprendizagem, sabemos que os espaços não ficam circunscritos pelos limites físicos de uma instituição. Inclusive o professor nunca é somente um professor em toda a sua vida. A parte educadora é uma das nossas muitas partes. Um lado, vamos dizer, performático. Quando eu entro em uma sala de aula, aquele que fala é uma versão minha, criada e pensada a priori, mas que se realiza de fato durante a situação de relação entre professor e estudante. Para este trabalho com o seminário, eu quero me despir um pouco desse professor da sala de aula. Pelo menos deste que pratiquei sempre. Quando B me convidou para esta primeira reunião na casa dele, relutei internamente, mas achei conveniente para nosso objetivo comum. Eis-me aqui.

B - Aceitas uma taça?

A - Desse modo vão começar a pensar que somos alcoólatras.

B - É só um jeito de te dizer boas-vindas e falar sobre a honra de te receber em minha casa.

A - *(rindo)* Nesse caso, acho que está justificado.

(B serve as duas taças)

B - A essa nova parceria.

um modelo medieval de relação servil com as pessoas que, no caso, serviam a ele. Um dia, do nada, teve uma avalanche de pedras e, vejam bem, a pobre Cecizinha estava ali por perto, correndo risco de ser esmagada caso não estivesse a postos nosso grande herói uga-uga, que a salva de forma tão brava que o promoveu o direito à amizade e à gratidão da família e da própria portuguesa virgem. Peri passa a ser uma espécie de guardião de Ceci, responsável por protegê-la de qualquer coisa que pudesse colocá-la em risco. Só ela, viu. As outras mocinhas continuavam à merce dos riscos da existência, tanto que o irmão de Ceci, por engano, num desses acidentes que os homens brancos costumam causar, mata uma índia Aimoré, uma tribo que vivia nos arredores da propriedade. Não é que os Aimorés se revoltam e decidem agir contra os portugueses? Vejam que audácia, os pobres dos portugueses colonizadores estavam agora em risco. A missão de Peri já não estava fácil e, não bastasse, tinha ainda outro sujeito do mal assombrando a menina, um tal de Loredano, infiltrado na casa, que queria dar o golpe na família, pegar as riquezas e fugir com Ceci. Ela era a garota dos olhos da geral. Uma loirinha virgem... muitos por aí até hoje também querem, né? E não era só isso não. Tinha o Álvaro também, apaixonado por ela, mas esse era gente boa e tentava conquistar o coração dela tranquilo, sem crimes premeditados. O problemão mesmo é que os Aimorés foram aumentando a pressão e estavam dispostos a uma guerra. Peri, que nesse momento já era um fiel defensor da família, com foco sempre em Ceci, decidiu por um plano gênio. Envenenaria seu corpo para que os Aimorés o derrotassem e o comessem de brinde. Comessem mesmo, mastigando e engolindo, que é o que eles faziam com os guerreiros que capturavam. Ceci ficou desesperada, meu deus, meu uga-uga, não me deixem

A - Ao nosso sucesso, apesar de que para mim, talvez ele não sirva mais.

B - E tu, pretendes fazer o que depois de sua aposentadoria?

A - Cuidar de cachorros.

B - Nada mal.

A - Posso ler para eles, enquanto eu enxergar.

B - Tu falas como se fosse um idoso.

A - Tu não achas?

B - Estás louco.

A - Deve ser a idade.

B - Algum plano pode ser bom.

A - Virginiano?

B - Como tu sabes?

A - Sou de escorpião.

B - Isso quer dizer quê?

A - Absolutamente nada.

B - (*rindo*) Mas de fato eu penso que pode ajudar no seu conforto futuro escolher algo para seguir.

A - Aquilo tudo que sei não deve servir para outra coisa.

B - Tu és um educador exemplar, não faz sentido. Isso serve para qualquer coisa da vida.

A - Não me deixes mais ansioso.

B - Ok, me desculpe. Muito bem, separei aqui uns livros, só para dar ideias para o início. Tu já pensaste em alguma coisa?

A - Tenho em mente uns pressupostos, mas podemos começar pelas suas.

B - Não adiantei ainda nada, pensei que a literatura é um bom ponto de partida.

A - (*rindo*) Que gênio. Não me intimide com tanta perspicácia.

B - (*rindo*) Foi uma piada.

A - Obrigado por avisar.

B - Separei aqui alguns dos meus estudos. Não sei se interessa. Tenho grande apreço pela obra de José de Alencar, em especial "O guarani". Tive a impressão de que pode fazer sentido começarmos assim.

A - (*sem empolgação*) Hmm, Alencar? Eu nunca mais li esse cara.

perder esse bonde, e pediu ajuda para Álvaro, que salvou Peri que, diante do *love's in the air* por Ceci já comendo solto, tomou um antídoto e se salvou. Ufa. Podia já estar bom? Podia já estar bom, mas a gente quer emoção, não quer? A guerra se intensifica e D. Antonio de Mariz decide que Peri deveria fugir dali com Ceci, pelo menos ela, de toda a família, seria salva. Mas, o quê? Um índio, um pagão levando para longe a princesa? Que pai é esse, Brasil? Não, eles não poderiam ir se antes Peri não aceitasse se batizar e tornar-se um cristão. Sim, Peri aceitou, livrou-se do pecado original e, agora, era um homem de bem. Glória a deus, deus que abençoe, amém. Eles fogem então em um barco, Ceci entorpecida por um vinho dado por seu pai e, ainda no barco, Peri assiste ao fogo tomando conta de todo o castelo. Todo mundo carbonizado. *Peri, o que aconteceu, onde está todo mundo?* Agora é só Ceci e Peri, e ele conta para ela os detalhes da tragédia. Ela fica atormentada, mas não muito, e decide que viveriam juntos na floresta, felizes para sem... opa, opa, opa. quase isso. Não fosse uma tempestade caindo em forma de dilúvio que começa a transbordar os rios. Essa gente não tem sossego. Peri então agarra uma palmeira, e com toda a força de sua vida, e a valentia de um grande herói, arranca do chão uma palmeira e improvisa uma canoa para os dois. Lá no horizonte, o mundo inundado de água e boiando por cima de tudo estão eles: Peri e Ceci, ou Ceci e Peri, como preferirem. É o surgimento do Brasil romântico, meu povo. Já podem me aplaudir.

(Público aplaude. B agradece. Blackout)

B - *(no microfone, ainda com a luz apagada)*
Fulano *(fala o nome da única pessoa do público para quem perguntou anteriormente)* se tu estás aqui hoje e pode se orgulhar em ser brasileiro,

B - Não gostas?

A - Não sei se é isso, talvez não veja mais o encaixe entre mim e sua obra.

B - Ele é um dos primeiros a fazer um mapeamento do brasileiro.

A - E não seria desse brasileiro que não mais queremos reproduzir? Desse brasileiro submisso ao colonizador? Desse brasileiro cultivado no patriarcado? Se tem uma coisa que fui aprendendo ao longo da minha jornada foi que a importância histórica nem sempre é a mais preponderante para as necessidades do presente. Talvez porque a ideia de importância histórica precise o tempo todo ser refeita, a história é uma narrativa esboçada que nunca passa pela revisão final.

B - Não sei se devemos aplicar essa mesma lógica quando estamos falando de obras de arte.

A - Que tal as esculturas de bandeirantes espalhadas pelo país em homenagem aos feitos deles?

B - Funcionam como registro histórico e estético, e são passíveis de ressignificação. Ou tu pensas que um mesmo signo nunca altera seu significante?

A - Tenho medo da manutenção das mesmas tradições sem revisão de escolha.

B - Eu sugeri porque meus alunos sempre adoraram minhas aulas de Alencar.

A - Quais alunos?

B - Os do cursinho.

A - E tu achas que eles estavam em condições de escolher conteúdos? Digo, tinham a possibilidade de escolher pensar o brasileiro pelo viés de Carolina Maria de Jesus, por exemplo?

B - Nunca deixei de falar dela.

A - O que estou provocando aqui é o lugar de escolha das pessoas que nos ouvirão. O que iremos esperar delas?

B - Que possam nos ter como fonte de um conhecimento fundante para suas formações.

A - O conhecimento fundante está nos manuais, meu caro. Aquilo que acharam um dia que seria

é porque Peri conseguiu arrancar da terra uma palmeira para que com Ceci pudesse se acasalar.

fundante de alguma coisa foi anotado e replicado para que nós pudéssemos repetir aos berros por aí.

B- Tu agora, no fim de tua jornada, vais querer usar esse seminário para a grande revisão derradeira do cânone?

A - Eu nem pensava em fazer isso, mas talvez tenha sido o trabalho mais relevante que eu tenho feito nesses anos.

B - Eu te disse “O Guarani” por minha experiência. Eu tenho longa história de trabalho com esse romance, o que me deixa à vontade. Se é para eu contribuir com algo, pensei que seria saudável que eu contribuísse com alguma coisa sobre a qual eu me sinto apropriado.

(Pausa. Ouvem-se sons de trovões. Um barulho de chuva invade a cena)

A - *(temoroso com os trovões, mas disfarçando)* Faz sentido. Talvez estejamos falando sobre a mesma coisa.

B - Tem chovido todos os dias

A - Sei bem.

B - Aceita outra taça?

A - Por favor.

(Enquanto B serve as taças, A observa os livros dispostos pela sala. Sobre um deles, encontra o panfleto distribuído em sala, com o poema “Guardar”, de Antonio Cicero)

A - Veja bem, ainda tem aqui o poema de Antonio Cicero.

B - “Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica, por isso se declara e declama um poema:

Para guardá-lo:

Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:

Guarde o que quer que guarda um poema:

Por isso o lance do poema:

Por guardar-se o que se quer guardar.”

Cena 7

Cenário: um balcão, duas taças de vinho e uma garrafa. A luz está baixa e há música ambiente pela primeira vez. A entra em cena.

A - A minha pontualidade nem esse nome pode ter. Eu me adianto naturalmente. Se tu me dizes às 20, meu organismo ouve 20 e processa 19:30. Quase uma doença. Antes eu chamava de precaução, hoje chamam de ansiedade. Já aprendi a lidar. Vou aqui inaugurar a primeira taça e ler um poema enquanto o espero. Aliás, este livro (*mostra ao público*) “Poemas”, de Wislawa Szymborska, é uma maravilha.

(Serve uma das taças de vinho. Abre o livro e lê para o público)

A - “A alegria da escrita”

(B entra em cena e fica ouvindo sem ser percebido por A)

A - “Para onde corre essa corça escrita pelo bosque escrito?

Vai beber da água escrita

que lhe copia o focinho como papel-carbono?

Por que ergue a cabeça, será que ouve algo?

Apoiada sobre as quatro patas emprestadas da verdade

sob meus dedos apura o ouvido.

Silêncio — também essa palavra ressoa pelo papel

e afasta

os ramos que a palavra “bosque” originou.

Na folha branca se aprontam para o salto as letras que podem se alojar mal

A - E ainda decoraste?

B - Quando me dei conta, já sabia todo.

A - O que te teria levado a sabê-lo?

B - Quando eu te disse da minha comoção naquela aula, eu não estava brincando.

A - A comoção da experiência cravou o poema em seu coração.

B - Talvez.

A - Decorar. De cor, de coração. Quando a gente decora, assim, sem esforço, tem algo especial. Primeiro a idade, que não deve ser muita. A velhice, eu atesto, atrapalha esse procedimento. Depois um acontecimento que nos instalou a coisa por dentro, no core.

B - Ficou guardado.

A - (*rindo*) Infame.

B - Mas é verdade. Foi algo que aconteceu, fui reler e vi que já sabia as palavras, foi aquele momento, aquele coro, aquela comoção.

A - Seria isso o sinal de uma boa aula?

B - Não sei se tu fizeste muita coisa, ou se aquilo foi acidental.

A - Será?

B - Tu podias prever o resultado?

A - Seria precisa prever todos os resultados possíveis de uma aula?

B - É necessário ter objetivos, não?

A - E se eu te dissesse que meu objetivo foi deixar as pessoas sentirem que a poesia pode fazer acontecer coisas?

B - Eu acreditaria.

A - “Por isso se declara e declama um poema”

B - “Para guardá...”

(A luz começa a falhar em toda sala. Pisca ao todo três vezes e por fim se apaga por completo. Deverá se tomar cuidado para que não reste nenhuma luminosidade)

A - Meu pai amado, o que foi isso?

B - Nossa, parece que foi a energia.

A - Mas como assim? Do nada?

as frases acoissantes,
perante as quais não haverá saída.

Numa gota de tinta há um bom estoque
de caçadores de olho semicerrado
prontos a correr pena abaixo,
rodear a corça, preparar o tiro.

Esquecem-se de que isso não é a vida.
Outras leis, preto no branco aqui vigoram.
Um pestanejar vai durar quanto eu quiser,
e se deixar dividir em pequenas eternidades

cheias de balas suspensas no voo.
Para sempre se eu assim dispuser nada aqui
acontece.
Sem meu querer nem uma folha cai
nem um caniço se curva sob o ponto final de um
casco.

Existe então um mundo assim
sobre o qual exerço um destino independente?
Um tempo que enlaço com correntes de signos?
Uma existência perene por meu comando?

A alegria da escrita.
O poder de preservar.
A vingança da mão mortal.”

(B se apresenta)

B - Um belo poema.

A - Olá, estava te aguardando.

B - Estou quinze minutos adiantado, achei que conseguiria tomar uma taça antes de sua chegada.

A - Pois eu servi para mim e ainda nem provei, esperava pelo nosso brinde.

B - A energia costuma acabar quando chove.

A - Maldita chuva.

B - Fique calmo, deve voltar em breve.

A - (alterado) Calmo? Tu vais começar com essa palhaçada de novo?

B - Professor, está tudo bem?

A - Não está nada bem. Maldita hora que decidi vir até aqui.

B - Em sua casa não acontece isso?

A - Tenho luz de emergência. É o mínimo.

B - Eu devo ter uma vela em algum lugar. Me espera um pouco aqui.

A - Não. Não ouse me deixar sozinho.

B - Tu tens medo?

A - Não consigo ver nada, como vou ficar sozinho?

B - Queres que eu te ajude a sentar?

A - Nem sei o que eu quero.

B - Apoie a mão aqui no meu ombro.

A - (gritando) Não me toque.

B - Ok. Estou aqui ao seu lado. O sofá está ali, são dois passos. Venha.

A - Minhas pernas travaram.

B - Coloque sua mão no meu ombro, é só esticar o braço. Isso, agora me acompanhe, são dois passos.

A - Ai.

B - Isso, um, dois, três e... pronto, consegue sentir o sofá?

A - Não estou sentindo nada.

B - Aqui tocando sua perna. Isso é o meu sofá, agora se sente.

A - Ai meu deus.

B - Calma... isso, apoie com o braço, isso. Muito bem, sentados.

A - (*respira fundo*) Minha nossa senhora.

B - Tu consegues aguardar um segundo para eu ir até a cozinha buscar uma vela?

A - Como é que tu vais encontrar uma vela, meu filho?

B - Eu sei direitinho onde está.

A - Isso não está dando certo.

B - Vai ficar tudo bem.

(A serve a outra taça, fazem um brinde e bebem)

A - Conheces a Szymborska.

B - Claro, mas este poema acho que não.

A - Não é uma beleza?

B - A alegria da escrita.

A - A corsa escrita correndo pelo poema escrito.

B - A natureza ficcional da literatura. Não é a vida.

A - É a vida na literatura. A vida que se faz no acontecer das palavras.

B - Às vezes o que parece preso entre as páginas é, na verdade, a liberdade de invenção do discurso.

A - Existe um mundo, pelo menos um pequeno e parcial, sobre o qual podemos exercer um controle temporário. É o mundo que edificamos com as nossas palavras.

B - Nesse caso, tu estás nos colocando no mesmo patamar de Szymborska?

A - Por que não? Não temos Nobel como ela, mas temos um campo de trabalho comum, aquele no qual não apenas temos consciência do poder que as palavras têm, mas ainda podemos fazer essa consciência se extrapolar para nossos estudantes.

B - (rindo) Me sinto mais poderoso. Um super-homem da literatura.

A - (rindo) Aristóteles acertou em cheio ao chamar de imitação.

B - (quebra) Foi para isso que me chamaste mais uma vez?

A - Não, não, te chamei para bebermos, falarmos de poesia, e talvez para um convite.

B - Convite?

A - Esses dias eu fui chamado pela instituição para falarmos do fim da minha jornada. Falta pouco para mim.

B - Espero que estejas bem.

A - É melhor eu ir logo embora.

B - Parece que lá fora também está tudo escuro.

A - Não pode ser, acabou luz pra todo lado.

B - Deve ser um problema do bairro.

A - Eu chamo um táxi.

B - Estamos sem elevador.

A - O quê? No décimo segundo andar? Isso é uma prisão.

B - Vou buscar a vela enquanto decidimos, ok?

A - Eu não tenho medo de nada.

B - Já volto, então.

A - Não. Não precisamos de vela.

B - São dois minutos. Respire e já volto.

A - Maldita hora que fui aceitar esse seminário de merda. Se é pra encerrar e descansar, não deveria estar aqui dando um jeito de trabalhar mais.

(Pausa. B sai de cena)

A - *(gritando)* Parece que tem mais gente por aqui.

B - *(grita da coxia)* É o nosso público. Ninguém vai te fazer nada, pelo menos é o que esperamos.

A - *(resmungando)* Sei.

(B volta com uma vela acesa. Enquanto fala, acende outra e deixa cada uma perto de um deles)

B - Pronto. Estás vendo? Sobrevivemos.

A - Não tenho tanta certeza.

B - *(rindo)* Se estou vendo um fantasma, parece que ele é bem parecido contigo.

A - Não posso com esse tipo de emoção.

B - Fique tranquilo, já, já passa.

A - Já deve fazer mais de meia hora.

B - *(rindo)* Não passaram cinco minutos.

A - Sei.

A - Me fizeram uma proposta. Achei bonito. Querem organizar um seminário comigo para encerrar o ciclo em grande estilo.

B - Mas que coisa boa.

A - É por isso que te chamei e fiz questão de que fosse longe da instituição.

B - Estou curioso.

A - Quero convidá-lo para construirmos esse seminário juntos.

B - Nós dois juntos? Que honra.

A - Pensei em unirmos forças, um seminário do fim para o começo. Topas?

B - *(para o público)* As surpresas nunca se cansam.

(Blackout)

(A vela próxima de B está ao lado de “O Guarani”. B pega o livro, abre-o lentamente e começa uma leitura, iluminando as páginas com a vela)

B - “Poucas horas depois que Loredano fora admitido na casa de D. Antônio de Mariz, Cecília, chegando à janela do seu quarto, viu do lado oposto do rochedo Peri, que a olhava com uma admiração ardente.

O pobre índio, tímido e esquivo, não se animava a chegar-se à casa, senão quando via de longe a D. Antônio de Mariz passeando sobre a esplanada; adivinhava que naquela habitação só o coração nobre do velho fidalgo sentia por ele alguma estima.

Havia quatro dias que o selvagem não aparecia; D. Antônio supunha já que ele tivesse voltado com sua tribo para os lugares onde vivia, e que só deixara para fazer a guerra aos índios e portugueses.

(...)

O primeiro movimento de Cecília, vendo o índio fora de susto; fugira insensivelmente da janela. Mas o seu bom coração irritou-se contra esse receio, e disse-lhe que ela não tinha que temer do homem que lhe salvara a vida.

Lembrou-se que era ser má e ingrata pagar a dedicação que o índio lhe mostrava deixando-lhe ver a repugnância que lhe inspirava.

Venceu, pois, a timidez, e assentou de fazer um sacrifício ao reconhecimento e gratidão que devia ao selvagem. Chegou à janela; fez com a mão alva e graciosa um gesto dizendo a Peri que se aproximasse.

O índio, não se contendo de alegria, correu para a casa, enquanto Cecília ia ter com seu pai, e dizia-lhe:

- Vinde ver Peri que chega, meu pai.

- Ah! inda bem, respondeu o fidalgo.

E acompanhando sua filha, D. Antônio foi ao encontro do índio que já subia a esplanada.

CAPÍTULO 2 – O conceito de performativo. Dos jogos de linguagem aos jogos de encenação.

Este capítulo é dedicado à constituição de um conceito para o performativo, a partir de características de atos performativos encontrados pela pesquisa em Ludwig Wittgenstein, John L. Austin, Judith Butler e Erika Fischer-Lichte. Assim, iniciando pelos jogos de linguagem wittgensteinianos, passando pelos atos de fala que inauguraram o conceito de performativo, chegando a Butler e a discussão do corpo, a tese estabelece conexões com estes autores e a cena contemporânea, especialmente em aliança com a recuperação histórica empreendida pela pesquisadora teatral Fischer-Lichte quanto ao encenador alemão Max Herrman, que no início do século vinte empreendeu uma série de experimentações na relação atores – espectadores que antecipou, em boa parte, movimentos da virada performativa dos anos cinquenta e sessenta do século passado.

No âmbito do que é conhecido como a virada linguística na filosofia, passa-se a apresentar o que podem ser consideradas as mais importantes contribuições, a esse respeito, realizadas por Ludwig Wittgenstein.

O *Tractatus Logico-Philosophicus*, escrito em 1918 e publicado somente em 1921, foi um esforço para encontrar uma teoria da linguagem e, por meio dela, a realidade. Seu interesse estava centrado em analisar as maneiras pela qual a linguagem se relaciona com o mundo além das ocultações sintáticas e semânticas e dos equívocos e paradoxos que ocorrem por seu uso espontâneo e irreflexivo.

Peri trazia um pequeno cofo, tecido com extraordinária delicadeza, feito de palha muito alva, todo rendado; por entre o crivo que formavam os fios, ouviam-se uns chilidos fracos e um rumor ligeiro que faziam os pequenos habitantes desse ninho gracioso.

O índio ajoelhou aos pés de Cecília; sem animar-se a levantar os olhos para ela, apresentou-lhe o cabaz de palha: abrindo a tampa, a menina assustou-se, mas sorriu; um enxame de beija-flores esvoaçava dentro; alguns conseguiram escapar-se.”

A - Fiquei surpreso.

B - Com o quê?

A - Não me lembrava do envolvimento que essa narrativa promove.

B - Tu nunca mais tinhas lido, não foi isso que disseste?

A - Sim, mas mesmo quando li, há tempos, acho que não me interessei tanto. Sua leitura ativou alguma coisa.

B - Talvez seja o contexto.

A - Em que sentido?

B - A gente aqui, nessa situação.

A - Tu dizes sobre a escuridão?

B - Talvez.

A - O que tem a ver?

B - Tu não te lembras da situação mais comum de leitura desse tipo de romance.

A - Me ajude a refrescar a memória.

B - Alencar publicou primeiro como folhetim. Um capítulo por dia no jornal. As famílias se reuniam à noite, após todos os afazeres, para acompanharem o capítulo do dia.

A - Protonovela da televisão brasileira.

B - Exato. Iluminada por um lampião, a pessoa alfabetizada da família fazia a leitura, que era acompanhada atentamente pelos presentes.

A - Que maluco pensar o quanto o contexto pode alterar a recepção.

B - Tu te sentes mais calmo?

A - Sim, obrigado.

B - Não por isso.

Nesta obra Wittgenstein admitiu a possibilidade de construir uma linguagem que fosse uma verdadeira descrição do mundo tal como ele é, purificando-se das ambiguidades que o constituem habitualmente, indagando em torno de um núcleo central em que a linguagem conseguisse converter-se em reflexo do mundo.

Assim, desenvolveu uma teoria da representação baseada na identidade da forma lógica entre as proposições e o estado real das coisas, e na correspondência “um a um” entre objetos e nomes, privilegiando a função representativa. Considerou que a linguagem era ainda, antes de tudo, o conjunto dos enunciados descritivos ou, pelo menos, que esta é a parte indubitavelmente “saudável” da linguagem.

Progressivamente Wittgenstein vai qualificando a ideia de que as palavras são entendidas pelo que designam na realidade, seja como referentes empíricos ou representações pictóricas mentais, vindo à tona a “autonomia” de certas áreas da linguagem, como a independência de seus critérios de validação em relação a uma realidade externa. Ao mesmo tempo, gradualmente foi confirmando a complexa dependência desses critérios em referência a determinadas “formas de vida”. Surgiu, portanto, a exigência de conceber a linguagem de uma maneira suficientemente ampla como para dar conta também a estas outras esferas, concepção que se articula em torno da expressão e da ideia de “jogos de linguagem”.

Neste capítulo, a partir de algumas aproximações com as *Investigações Filosóficas* (publicado postumamente em 1953), aborda-se o conceito da filosofia como uma terapêutica (como visto anteriormente, quando desenvolvida uma metodologia gramatical-desconstrucionista), noção que apareceu no *Tractatus* mas foi ampliada

A - Tenho certo medo de escuro.

B - Notamos.

A - Mas, sobretudo, fiquei curioso com essa experiência de sentido que a leitura de “O Guarani” teve nesse aqui agora.

B - Para tu veres que a literatura pode operar em diferentes camadas de sentido, e não depende apenas do momento histórico. Tudo pode interferir: quem lê, onde se lê, como se lê.

A - A leitura é um acontecimento relacional.

B - Tu vês, parece que até consegui mudar sua opinião sobre o velho Alencar.

A - Acho que estou entendendo tua insistência.

B - Não faço questão de falarmos disso, foi mesmo um modo que busquei para tranquilizar a situação.

A - Talvez o tema do nosso seminário não seja esse ou aquele livro, mas o modo como os contextos de relação entre obra e leitor podem alterar os caminhos de produção dos sentidos.

B - Veja como os efeitos de sentido do poema “Guardar” funcionaram comigo a partir do modo como lemos.

A - Talvez possamos falar disso tanto na literatura quanto nos modos de relação entre quem ensina e quem aprende.

B - Como assim?

A - Se tu me dizes que “O Guarani” foi escrito tendo em vista o formato do folhetim, e que muitas vezes havia uma leitura em voz alta, de modo coletivo, eu te diria: ok, entendi, ponto. Mas quando te ouço lendo nesse contexto alterado e a situação me mostra esse novo percurso de sentidos, minha compreensão se torna outra. Eu entendo por outra perspectiva, compreende?

B - Acho que eu ainda não tinha pensado nisso. Talvez eu tenha sido o professor que ensina o que sabe aos que não sabem. Meio um transmissor.

A - Não foi o que fizeste agora.

B - Quem sabe faça mais sentido promover situações de aprendizagens nas quais todos possam fazer descobertas e constatações genuínas.

posteriormente ao sustentar que a função do filósofo é esclarecer os conflitos em que nos envolvemos quando confundimos os jogos de linguagem, e nos mostrar que jogamos mal quando tiramos as palavras de seus usos cotidianos e de suas situações concretas. Procura-se perceber a filosofia como não sendo, em última instância, uma doutrina ou teoria, mas sim, essencialmente, uma atividade destinada a dissolver os problemas da linguagem.

A filosofia, afirmou Wittgenstein, não tem nenhuma mensagem especial, não deve ser considerada um conhecimento positivo, mas sim uma liberação dos problemas que são colocados pela linguagem. Ele propôs abandonar a investigação das essências, o anseio por generalidade que caracteriza a busca filosófica errática.

A denominação aparece como uma estranha ligação de uma palavra com um objeto. – E uma ligação assim estranha ocorre realmente quando o filósofo, para evidenciar o que seja a relação entre o nome e o denominado, fita um objeto diante de si, enquanto repete um nome inúmeras vezes, ou mesmo a palavra “isso”. É que os problemas filosóficos têm origem quando a linguagem *folga*. E aí podemos imaginar, todavia, que denominar é um ato psíquico notável, quase um batismo de um objeto. E assim podemos dizer a palavra “isso” também *para* o objeto, *dirigir-nos* a ele com ela – um uso estranho desta palavra que só ocorre ao filosofarmos (WITTGENSTEIN, 2014: 36, parágrafo 38).

Nas *Investigações Filosóficas* o objeto de sua investigação não foi uma linguagem “ideal”, a da pureza lógica a qual criticou como uma espécie de aberração espacial e atemporal, mas o fenômeno espaço-temporal de que dá conta a linguagem ordinária. Wittgenstein considerou necessária uma investigação de tipo gramatical que estudasse esse fenômeno, ou seja, nossa prática

(*A energia se restabelece e a luz retorna para a cena*)

B - Ufa, nunca fiquei tão nervoso com uma queda de energia.

A - Já eu quase nem tinha percebido.

B - (*rindo para plateia*) Nós todos percebemos.

A - Te agradeço pela hospitalidade e...

B - Imagina.

A - E pelo cuidado.

B - Eu te admiro.

A - Obrigado.

B - Aceita mais uma taça de vinho?

A - Não, já deu minha hora de partir.

B - Mas já?

A - Tu já me aturaste demais, não quero dar trabalho.

B - Não foi trabalho algum.

A - Estou muito agradecido por tudo. Bom, vou chamar um táxi.

B - Precisa de ajuda.

A - Acho que ainda sou capaz de tomar um táxi.

B - (*rindo*) Desde que as luzes estejam acesas.

A - Infame.

B - (*rindo*) Posso trazer só mais um último ponto?

A - Diga.

B - Vou preferir ficar de fora do seminário.

A - Oi?

B - Faz mais sentido que tu faças isso sozinho.

A - Eu não posso fazer sozinho.

B - Por quê?

A - Porque já foi pensado na minha cabeça como alguma coisa em dupla.

B - Não vai ser difícil para ti rever isso.

A - Calma, o que foi que eu perdi?

B - Eu seria um intruso ali ocupando um espaço que é seu.

A - Mas se fui eu a te convidar...

B - Foi elegância da sua parte.

A - Elegância?

B - Esse seu jeito polido de lidar com o mundo.

disso, ao observar quão diferentes são os modelos de uso ou gramáticas dos conceitos.

Dentro da linguagem cotidiana não há uma ordem perfeita a ser descoberta, mas uma inumerável dispersão de ordens possíveis estabelecidas a partir dos jogos de linguagem nos quais participamos cotidianamente e de suas respectivas práticas sociais. O filósofo austríaco rechaçou, conseqüentemente, elaborar uma definição precisa, exclusiva e essencial da linguagem. Além do mais, evitou buscá-la convencido de que com tal definição nada seria ganho, uma vez que toda definição conteria palavras que também seria necessário definir, e assim sucessivamente: “O que acontece com a última explicação nesta corrente? (Não diga “não há uma ‘última’ explicação”. Isto é exatamente como se você quisesse dizer: “Não há uma última casa nesta rua; pode-se sempre construir uma outra.”) (WITTGENSTEIN, 2014: 30, parágrafo 29).

As palavras e as linguagens não podem ser reduzidas a essências ou definições estritas. O significado de uma palavra depende, em última instância, da forma em que é usada em um contexto específico; conhece-se o significado de uma palavra quando sabe-se como usá-la, sem necessidade de se encontrar uma definição dela mesma. O entendimento funcional das palavras, se não houver definições, provém do seu uso. Considerar como linguagem o jogo referencialista que exemplifica com um texto de Santo Agostinho, por exemplo, é uma redução estreita e demasiadamente essencialista que somente expressa um tipo de uso dele mesmo, um jogo a mais entre todos os possíveis. A linguagem opera de diferentes maneiras, tentar reduzi-la a essências que obedecem apenas a um tipo de lógica é uma ideia distorcida de como ela opera na realidade. Denominar e descrever não estão no

A - O que tem a ver? Eu fiz isso porque eu quero que tu estejas junto, não porque eu achei que deveria te incluir por polidez.

B - Eu me sentirei mais à vontade acompanhando da plateia.

(Pausa. A serve as duas taças de vinho, pega uma e dá um gole)

A - Tu percebes que isso muda tudo?

B - Como assim?

A - Altera tudo o que programei.

B - Professor, me desculpe, mas eu não vejo sentido na minha participação. Desde que nos conhecemos, eu só tenho aprendido contigo. Será muito mais importante assistir sentado na plateia e aprender em suas lições finais como ter suporte para dar continuidade ao seu legado.

A - Quando recebi o convite, pensei que não faria sentido promover esse seminário. Pensei que eu não tinha nem disposição, nem interesse de celebrar o fim da minha jornada. Mas aí me deu um estalo: o professor de cursinho.

B - É com esse estereótipo que tu me enxergas?

A - Sim. Tua aula ainda se parece com isso, mas aos poucos vais mudar, eu tenho certeza. Mas, como eu ia dizendo, eu pensei em ti e achei que faria sentido caso eu pudesse aproveitar esse evento para reverter o início atrapalhado que tivemos. Veja bem, estou fazendo isso por nós e pelo nosso projeto de educação, começamos a encontrar bons caminhos nesta noite, e agora tu me vens com uma dessas.

B - Professor de cursinho, é?

A - Ah, por favor, não se apegue aos detalhes.

B - Talvez tu estejas querendo se desfazer de quem eu sou, me refazer, sei lá?

A - A gente se refaz o tempo todo, meu caro. Ou tu esperas ser o mesmo professor sempre?

B - Acho que tenho os meus princípios.

A - Princípios têm que estar em movimento. Ser professor também, cada hora a gente é um. O

mesmo nível, denominar é uma preparação para descrever: “A denominação não é ainda nenhum lance no jogo de linguagem – tampouco quanto a colocação de uma peça de xadrez é um lance no jogo de xadrez. Pode-se dizer: com a denominação de uma coisa não se fez *nada* ainda. Ela também não *tem* nome, exceto no jogo” (WITTGENSTEIN, 2014: 42, parágrafo 49).

O significado de uma palavra não provém unicamente do objeto que representa, ou seja, não está apenas em sua referência, mas também no uso que pode ser feito dela, a conduta que com ela pode ser executada. Wittgenstein também afirmou que nem mesmo dos nomes pode-se dizer que seu significado seja sua referência. Entre eles não há mais união que a estabelecida por seu uso e este é uma convenção social e não, portanto, uma relação natural e direta. Em alguns casos pode-se explicar o significado de um nome apontando para seu dono, o objeto que constitui sua referência, o que não implica que referência e significado coincidam:

Falemos, primeiramente, sobre o ponto central desta argumentação: a palavra não tem significado algum quando nada lhe corresponde. – É importante constatar que a palavra “significado” é usada de um modo que vai contra a linguagem quando com ela se designa a coisa que “corresponde” à palavra. Isto significa confundir o significado de um nome com o *portador* do nome. Se morre o Sr. N. N., costuma-se dizer, morre o portador do nome e não o significado do nome. E seria absurdo falar assim, pois, se o nome deixasse de ter significado, não teria sentido dizer “o Sr. N.N. morreu” (WITTGENSTEIN, 2014: 37, parágrafo 40).

A palavra significa dentro da situação social onde é usada e depende de como é utilizada em tal situação, sendo que neste contexto não há lugar para a pergunta pela essência da linguagem, nem é correto interrogar-se sobre o significado de uma palavra, mas sobre o significado de seu

tempo todo é um errar e acertar que precisa acontecer para a coisa se manter em movimento. Se tu não estiveres disposto ao risco, nem adianta insistir.

B - Não é pelo risco que não quero participar, é porque, nessa situação, vejo que tu tens mais para contribuir do que eu.

A - Para de falar besteira, rapaz, se eu estou dizendo que me decidi a levar isso a cabo para abrir a possibilidade de fazermos um trabalho juntos é porque é assim que vejo os motivos para esse seminário. Mas, ok, vou te respeitar, se é assim, eu também não vou fazer nada, não vai ter seminário nenhum, e vou pra minha casa descansar e ficar tranquilo sem arrumar mais perturbações para minha cabeça.

B - Que nervoso.

A - Tu me tiraste do sério.

B - Calma.

A - Se tu me mandares respirar eu pulo no teu pescoço.

B - Não respire então.

(B sai de cena e volta com outra garrafa de vinho. Abre sem falar nada e serve as taças que já estão novamente vazias)

A - Covarde e alcoólatra.

(A e B brindam)

A - Tu te lembras daquele conto do Guimarães chamado “Desenredo”?

B - De Jó Joaquim?

A - Esse. O que tu me contas dele?

B - Deixa eu lembrar.

A - A amada, segundo o narrador, se chamava Lívia, Rivília ou Irlívia, olhos de viva mosca.

B - Ah sim. Ela trai o marido com Jó Joaquim, depois trai o marido e Jó Joaquim com um terceiro, que é assassinado pelo marido, depois o marido morre e ela fica com Jó e o trai com

uso. Para a compreensão de uma palavra não são necessárias apenas proposições assertivas, de um ensino ostensivo, mas, fundamentalmente, de uma aprendizagem de seu uso: “Ensinar a linguagem aqui não é explicar, mas treinar” (WITTGENSTEIN, 2014:17, parágrafo 5).

Os jogos de linguagem são inumeráveis, é impossível limitar o uso de uma palavra dentro de um jogo referencial. A palavra pode ser utilizada em diferentes usos, não somente quando nos referimos a coisas (esse é um entre muitos usos possíveis):

“Nós damos nomes às coisas e por isso podemos discursar sobre elas, e no discurso fazer referência a elas”. – Como se com o ato de dar nomes fosse dado o que faremos em seguida. Como se houvesse apenas uma coisa que se chamasse: “Falar das coisas”. Enquanto com nossas frases fazemos as coisas mais diversas. Pensemos apenas nas exclamações, com suas funções tão diferentes.

Água!

Fora!

Ai!

Socorro!

Lindo!

Não!

Você ainda está inclinado a chamar essas palavras de “denominações de objetos”? (WITTGENSTEIN, 2014: 28, 29, parágrafo 27).

A linguagem pode ser usada de distintas maneiras, cada uma delas incorporada em um jogo de linguagem; as palavras e enunciados dependem do contexto, compartilham regras de significado, diversas lógicas e interações sociais, somente fazendo sentido dentro do jogo que estamos fazendo com elas; nós jogamos para ameaçar, seduzir, ordenar, rezar, etc.: “Chamarei

mais um outro, o que leva à separação dos dois para sofrimento terrível de Jó.

A - Mais ou menos por aí. Ela repete o comportamento, repete a forma de ser. Trair é com ela mesma. E o que faz Jó Joaquim diante disso?

B - Ele inventa para o vilarejo todo que isso nunca aconteceu e que ela nunca o traiu e nem a ninguém, e quando todos acreditam, ela volta e são felizes.

A - (*rindo*) É isso mesmo. Agora, o que tudo isso diz sobre Jó?

B - Que ele é um homem persistente e que foi capaz de tudo para viver seu grande amor.

A - Isso é verdade. Mas aparentemente ele é dotado de algum poder, porque foi capaz de reverter os fatos.

B - O poder da ficção.

A - Exato. Guimarães determina esse jogo com a linguagem. Mas tu percebes o quanto esse conto diz sobre o poder das palavras em literatura?

B - Como assim?

A - “Desenredo” é ao mesmo tempo uma inversão da ideia de enredo, né? Desfazer o enredo. Mas também é o poder de desenredar o que o enredo enreda. Como se faz com uma rede, se pode também desenredar.

B - Uau.

A - Jó Joaquim está diante de um padrão determinado, de algo que alguns chamariam de certeza: ela trai. É o enredo. Ele precisa se conformar e aceitar o enredo como o destino trágico dos gregos? Não. Por isso Jó Joaquim refaz essa possibilidade e desenreda esse destino. Tira dele a rede que constrange seu destino e escolhe outro.

B - Mas ele usa uma mentira.

A - Será?

B - Ao que parece, ela de fato o traía.

A - Quem foi que inventou que trair é inadmissível? Foi Jó Joaquim?

B - Não. Mas aí a gente entra numa construção de valores morais.

de “jogo de linguagem” também a totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada” (WITTGENSTEIN 2014: 19, parágrafo 7).

A concepção de jogo de linguagem como totalidade constituída pela linguagem e pelas atividades com as quais se encontra entrelaçada destaca o caráter contextual do significado e da inserção da linguagem nas “formas de vida”: “Pode-se imaginar facilmente uma linguagem que seja constituída somente de comandos e informes na batalha. – Ou uma linguagem constituída apenas de questões e de uma expressão de afirmação ou de negação. E inúmeras outras. – E representar uma linguagem equivale a representar uma forma de vida” (WITTGENSTEIN, 2014: 23, parágrafo 19).

A linguagem se vincula à nossa vida a partir de nossa participação ativa no jogo linguístico. A utilização das palavras implica, então, um treinamento por meio do qual quando se compreende uma palavra está-se em condições de relacioná-la com a atividade respectiva.

A linguagem deixa de ser um espelho que reflete a realidade de fora (como no *Tractatus*) para converter-se em uma parte integrante da realidade, pois falar é uma forma de comportamento humano. A questão da língua como atividade social tem a ver com o fato de que o “uso significativo” seja compartilhado por mais de um indivíduo, uma linguagem privada não poderia ser usada para a comunicação e o entendimento com ninguém. A linguagem privada carece de significado. A comunicação implica contextos compartilhados. Não há mais linguagem que aquela que seja compartilhada, significar é adotar um símbolo compartilhado.

A - Exatamente. Talvez o que Guimarães tenha proposto é que qualquer valor pode ser revisto e, melhor ainda, pode ser revisto por meio do poder da palavra. Não a palavra que representa o mundo, mas a palavra que cria o mundo, que institui realidade, que funda verdades.

B - O que tu estás querendo dizer?

A - Isso mesmo que estou dizendo. Se estamos trabalhando com literatura, é bom termos a dimensão dessas possibilidades. É bom fazermos disso a razão de nossas aulas: mostrar e estimular os estudantes para o jogo de linguagem no qual eles estão se metendo.

B - É isso que tenho buscado fazer. Mostrar para os alunos os muitos sentidos presentes em um texto a partir de uma leitura atenta e guiada.

A - Será que isso é o mesmo que eu estava dizendo?

B - Como assim?

A - Explicar um conteúdo, dizer os sentidos, será isso educar?

B - Lá vem tu querendo me provocar por meus métodos.

A - Tu queres insistir no enredo de que és um professor de cursinho?

B - Tu é que estás dizendo isso, nunca trouxe essa questão.

A - O fato é que tu pareces enredado nessa estrutura. Eu sei que tu vais se desenredar, está claro pra mim. Mas pense bem e poderá adiantar todo o processo.

B - Eu tô aqui tentando disfarçar minha irritação com isso tudo, não achas que estás invadindo minha privacidade?

A - Tu me convidaste para tua casa.

B - Sim, és bem-vindo.

A - É mais ou menos assim que sou.

B - Tu vês na ideia de professor de cursinho algo pejorativo que não vejo.

A - Vejo mesmo. O fato de ser um professor palestrinha, que só reproduz conhecimentos, como se fosse uma Wikipedia falante.

Esta noção representa uma virada em relação às noções lógicas de coerência, demonstração e verdade. Nesse novo quadro, a concordância e a aceitação são sempre obtidas a partir da ação, conferindo uma natureza pragmática à linguagem. Não é possível prescrever leis às linguagens, somente descrevê-las; não podemos apreendê-las fora delas, remetendo-as a tabelas ou manuais, mas usando-as.

Wittgenstein ostenta um certo instrumentalismo ao comparar as palavras com ferramentas, ambas definindo-se pelo seu uso, que pode ser muito variado, pois são instrumentos com funções muito diferentes. O que conta é o uso que fazemos desses instrumentos e, para isso, não basta fixar-se unicamente neles, mas sim atentar para as ações que acompanham as palavras quando são pronunciadas.

A uniformidade das palavras é apenas aparente, a linguagem é como a cabine de uma locomotiva na qual vemos uma série de controles aparentemente iguais, mas que na realidade possuem diferentes funções. Neste contexto resultaria uma contradição tentar encontrar uma essência em todos os jogos de linguagem; Wittgenstein renunciou explicitamente em indicar algo que fosse comum a tudo o que ele denomina como linguagem. Há, portanto, uma plena convicção na contingência dos fatos linguísticos. O conceito de “jogo de linguagem”, ou mesmo o de “linguagem”, não designa um fenômeno unitário.

Ele se opõe à ideia de uma linguagem transcendental que regule as relações entre os diferentes jogos, pois cairia no erro do *Tractatus*, ou seja, propor uma linguagem ideal válida para todo discurso. Pelo contrário, entre os diferentes jogos não existem hierarquias ou esquemas categóricos, apenas pode-se estabelecer entre

B - Uau. Mas desse jeito tu invisibilizas tudo o que está por trás dos meus métodos, como se eu fosse um imbecil que não sabe o que faz? O que tu não enxergas é que funciona, eles aprendem, e ainda se divertem.

A - Que maravilha, aprender e se divertir, assim como as críticas sociais nos filmes da Disney, certo?

B - Ora, não preciso tolerar seu deboche.

A - Tu queres divertir estudantes, com métodos formais de memorização, tornando as aulas dinâmicas e engraçadas. Isso tudo para uma eficiência produtiva. Percebes que isso é entretenimento?

B - Uma das funções da literatura.

A - Não estou dizendo que não pode ser divertido, pelo contrário, as aulas devem ser estimulantes. O que eu te provoco aqui é no sentido de uma abertura para que a coisa aconteça para os estudantes e para ti, numa mesma relação. O que adianta tu ires para a casa satisfeito por ser aplaudido ao fim de uma aula? O que isso garante no desenvolvimento e na construção de conhecimento por parte dos estudantes? Notas que isso tudo é capitalista? Tu és inteligente. Não precisa se apegar a esse enredo.

B - Sempre fiz o meu trabalho do modo mais sério possível.

A - Uma coisa não tem nada a ver com a outra. Tem picaretas seríssimos dando bons golpes por aí.

B - (*rindo*) Tu pegas pesado.

(*Pausa*)

A - Acho que depois dessa, já podemos voltar para o ponto que mais me importa, mas antes, eu poderia ir ao banheiro?

B - É claro, corredor à esquerda.

(*A sai de cena. Luzes da plateia se acendem*)

eles o que Wittgenstein chama de “semelhanças de família”. Estão aparentados entre si como os diferentes jogos de cartas ou de habilidade, sem que por isso possam ser reduzidos em diversidade e dinamismo, existentes em todos os distintos jogos de linguagem.

Observe, por exemplo, os processos a que chamamos “jogos”. Tenho em mente os jogos de tabuleiro, os jogos de cartas, o jogo de bola, os jogos de combate etc. O que é comum a todos estes jogos? – Não diga: “*Tem que* haver algo que lhes seja comum, do contrário não se chamariam ‘jogos’” – mas *olhe* se há algo que seja comum a todos. – Porque, quando olhá-los, você não verá algo que seria comum a todos, mas verá semelhanças, parentescos, aliás, uma boa quantidade deles. [...] E assim podemos percorrer os muitos, muitos outros grupos de jogos, ver as semelhanças aparecerem e desaparecerem. E o resultado desta observação é: vemos uma complicada rede de semelhanças que se sobrepõem umas às outras e se entrecruzam. Semelhanças em grande e em pequena escala (WITTGENSTEIN, 2014: 51-52, parágrafo 66).

A linguagem entendida como atividade não pode ter limites precisos, não é possível indicar um *a priori* ideal da linguagem, visto que cada proposição compõe um espaço lógico específico, um uso particular, enfim, um jogo de linguagem.

Fora de cada jogo resulta absurdo questionar se uma proposição é melhor do que outra, senão que é o quadro discursivo, o contexto específico em que uma proposição é proferida é o que dirá se ela é correta ou não; não se trata de corrigir, mas sim de compreender:

“Pode-se dizer que o conceito “jogo” é um conceito de contornos imprecisos. – “Mas um conceito impreciso é, por acaso, um *conceito*?” – Uma fotografia desfocada é, por acaso, o retrato de uma pessoa? Bem, pode-se substituir sempre com vantagem um retrato desfocado por um nítido? Frequentes vezes não é o retrato desfocado precisamente aquilo de

B - (*para o público*) Vocês já devem estar cansados, né? Aqui tudo já está por se encerrar. Mas eu de fato estou em dúvida. Ele em seguida voltará do banheiro e irá me perguntar, por fim, sobre minha participação. Eu realmente não sei. Preciso de ajuda. Noto que esse tempo todo que passamos juntos, eu e vocês desde o início desta peça foram suficientes para entenderem minha situação e me ajudarem a pensar. Eu fiquei com duas impressões: a primeira é de que esse momento, o do seminário, não é meu, é dele. Ele é que deve aproveitar esse seminário para apresentar suas ideias, suas questões e seu legado. Estamos notando que se trata de alguém especial, com questões especiais, num momento especial. Seria justo eu assumir um protagonismo de participação nisso? A segunda é de que ele está de certo modo querendo me manipular. Ele quer moldar meus modos de ser professor, ele quer determinar meus modelos pedagógicos e até metodológicos. Claro que eu tenho a aprender com ele, inclusive já concordei no que ele apresentou sobre mim há pouco. Vou me propor a uma revisão. Só fico pensando se de fato eu preciso passar por isso ao lado dele, e se não seria melhor eu tomar o meu caminho depois dessas bordoadas. Ele deve voltar logo do banheiro, mas nesse tempinho que temos, o que vocês fariam no meu lugar? Alguém poderia me dar uma opinião?

(*B improvisa na busca por tentar ouvir as opiniões da plateia. A ideia é buscar um meio termo entre não perder a tensão de que A pode voltar do banheiro a qualquer momento, mas também não perder o interesse de participação da plateia. A cada participação, B faz um comentário, perguntas. A ideia é conduzir de um modo que a plateia o convença a aceitar continuar participando. Até que ouvem um barulho e A retorna para cena*)

que mais precisamos?” (WITTGENSTEIN, 2014: 54, parágrafo 71).

Os jogos de linguagem se constituem com base em regras, este é um conceito central para o argumento de Wittgenstein. O significado depende diretamente das regras do jogo em que está inserido, são elas que dão sentido às afirmações sobre correção ou incorreção, a verdade ou falsidade de um enunciado. Essas regras não devem ser entendidas como dispositivos férreos impossíveis de serem infringidas, são condições necessárias, mas não suficientes para se “jogar linguisticamente”. Servem para definir o contexto social das interações significativas. Qualquer ação humana pode ser entendida em termos de seguir uma regra, mas, por isso mesmo, não pode ser utilizada para explicar a ação; restringem aos indivíduos em termos de se definir o que constitui uma ação significativa em um contexto, assim também como o que está proibido e mais precisamente o que não tem significado:

“Mas como pode uma regra me ensinar o que devo fazer *nessa* posição? O que quer que eu faça, deve ser compatível com a regra através de alguma interpretação.” – Não, não se deve dizer desta maneira, mas assim: toda interpretação, juntamente com o que é interpretado, está suspensa no ar; não pode servir-lhe de suporte. As interpretações por si só não determinam o significado (WITTGENSTEIN, 2014: 112, parágrafo 198).

As regras se alteram e refletem múltiplas lógicas; ao falar não se está usando regras precisas que nos levam à exatidão e perfeição dos conceitos utilizados e seu sentido (conhecer qual é o movimento das peças de xadrez não basta para a destreza do jogo nem para definir exatamente uma partida). Não se pensa na linguagem a partir de um cálculo mimético e preestabelecido. Seguir uma regra é um processo sutil. Na realidade as regras não coagem, mas orientam, não

A - Encontrei o livro da Szymborska no banheiro.

B - (*rindo*) Sim, eu estava lendo.

A - Gostou daquele poema do dia que saímos.

B - Sim, “A alegria da escrita”.

A - Parece que tenho sido uma boa influência para sua vida, hein? Em certo sentido, o poema se relaciona com o conto de Guimarães, não?

B - Não tive tempo para pensar nisso.

A - Se pensares vais notar.

B - Depois eu faço isso.

A - Por que não agora?

B - Já estou cansado por hoje, de tanto pensar.

A - Às vezes, nesses momentos de exaustão é que se produzem as melhores ideias.

B - Tu não estavas falando há pouco contra a produtividade capitalista?

A - Esse é um tipo de pensamento que só enriquece a nós mesmos, não é pra ninguém.

B - Só não quero mesmo.

A - Queres encerrar por hoje?

B - Talvez seja melhor, não?

A - Tua casa, tu decides.

B - Estou cansado e um pouco alcoolizado.

A - É bom sair um pouco do controle.

B - Aceita uma água?

A - Sim, por favor.

B - É pra já.

(B sai de cena. Luzes da plateia se acendem)

A - Pessoal, rapidinho, acham que eu devo insistir, ou deixo em suspenso, me ajudem? Quem pode me dar uma luz?

(A aguarda interação da plateia. Em improvisação, escuta conselho e comenta, apontando para a ideia de retomar o assunto do seminário. B volta para cena com dois copos de água)

B - O seminário acontecerá quando?

A - Na sexta da semana que vem.

são externas e objetivas tanto quanto internas e habituais, não requerem fundamentação pois são o resultado de uma atividade social, de uma “forma de vida”. Adquirem-se por treinamento, são convencionais, seu uso é aprendido a partir de uma prática concreta. “Compreender uma frase significa compreender uma língua. Compreender uma língua significa dominar uma técnica” (WITTGENSTEIN, 2014: 113, parágrafo 199).

A regra não obriga, ela guia e habitua no mesmo sentido de que é um costume usar cartazes que funcionam como indicadores, segue-se uma regra sem refletir, simplesmente porque a regra está aí e é uma tradição segui-la: “Uma regra está aí como uma placa de orientação” (WITTGENSTEIN, 2014: 61, parágrafo 85).

Não é a concordância ou o consenso o que confere valor a uma regra, mas seu desenvolvimento, sua atuação, sua utilidade. Embora seja certo que a concordância, a uniformidade e a congruência são imprescindíveis para seu uso, devem ser consideradas como a causa das regras dos jogos, mas de nenhuma maneira como sua razão. O treinamento é parte das regras, não é estranho ou independente delas. Portanto, a aprendizagem não justifica a regra, uma vez que está imersa nela. As regras são uma ação compartilhada, quem as ignora não pode participar dessa forma de vida: “Por isso, “seguir a regra” é uma prática. E *acreditar* seguir a regra não é: seguir a regra. E por isso não se pode seguir a regra “privatim”, porque, do contrário, acreditar seguir a regra seria o mesmo que seguir a regra” (WITTGENSTEIN, 2014: 114, parágrafo 202).

As regras não se devem ao fato de poderem ser explicadas ou pelas suas racionalidades. São atividades que nos vemos levados a realizar, embora quase sempre inconscientemente. Não faz

B - Assim tão rápido.

A - Obrigado pela água. Sim, eles querem aproveitar a programação da Semana de Estudos Linguísticos.

B - Já tem um nome?

A - Aula aberta.

B - Boa escolha.

A - Algo geral para poder, ou podermos, incluir o que quisermos.

B - É metalinguístico.

A - Como tudo sobre o que temos falado aqui

B - O poema de Szyborska:

“Na folha branca se aprontam para o salto
as letras que podem se alojar mal
as frases acozantes,
perante as quais não haverá saída.”

A - Por enquanto nosso seminário é essa folha branca, tudo que falamos está saltando de um lado para o outro, sem ainda ganhar os limites da tinta no papel.

B - Não é bom assim vivo?

A - Sim, a incerteza é muito mais vibrante.

B - “Esquecem-se de que isso não é a vida. Outras leis, preto no branco aqui vigoram. Um pestanejar vai durar quanto eu quiser, e se deixar dividir em pequenas eternidades cheias de balas suspensas no voo.”

A - Talvez eu discorde dela somente nesse ponto.

B - Logo um dos meus preferidos?

A - É porque eu acho que é vida sim. Tudo é vida. A literatura é uma outra vida, uma imitação como já tratamos a partir de Aristóteles, outra estrutura, mas também é vida. Aliás, eu acho que a vida se faz nesse movimento de refazer os pensamentos, os conceitos, as ideias.

B - As metodologias.

(A e B riem)

A - Tu achaste que fui duro contigo.

B - Um pouco.

A - Eu gosto muito de ti.

sentido perguntar por que o rei, no xadrez, apenas se move uma casa por vez. Ele o faz simplesmente porque é uma das regras deste jogo.

A metafísica é qualificada algumas vezes por Wittgenstein como confusão inconsciente e outras como fruto da inevitável propensão a arremeter contra os limites da linguagem. Isso a faz responsável pelo absurdo que consiste em apresentar uma regra como se fosse um movimento do jogo, um critério ao qual determinada representação deve se adequar, como se tratasse de uma parte da representação. “O ideal está fixado em nossos pensamentos de modo irremovível. Você pode sair dele. Você tem que voltar sempre de novo. Não existe um fora; lá fora falta o ar vital. – Donde vem isto? A ideia está colocada, por assim dizer, como óculos sobre o nosso nariz, e o que vemos, vêmo-lo através deles. Não nos ocorre tirá-los” (WITTGENSTEIN, 2014: 69, parágrafo 103).

Os problemas filosóficos surgem quando a linguagem se move como “rodas que giram no vazio”. Quem tem um problema filosófico se encontra perdido e precisa que lhe seja ensinado o caminho, em condição parecida a de uma mosca presa em uma garrafa, que deseja sair dela através do vidro, pois é enganada pela passagem da luminosidade, causando-lhe a falsa sensação da existência de uma saída. Uma correta compreensão da filosofia como terapia consiste em desmascarar os enganos que implicam a inadequada consciência dos usos da linguagem:

“Não é de fato jogo, se há uma vaguidade *nas regras*”.
– Mas então não é um jogo? – “Sim, talvez você irá chamá-lo de jogo, mas, em todo caso, não é de fato um jogo perfeito”. Isto é: é um jogo contaminado, e eu me interesso agora por aquilo que foi contaminado. – Mas quero dizer que nós compreendemos mal o papel que o ideal desempenha em nosso modo de falar. Quero dizer: também nós iríamos

B - Ah é? Tu me surpreendes.

A - Demorei a vida toda para aprender o que sei hoje e talvez eu esteja querendo te passar tudo usando os mesmos métodos que critico em ti.

B - E por que me escolheste para isso?

A - Porque tu vais assumir minhas aulas, já está assumindo, já tem uma geração em curso na Instituição que não terá aulas comigo. Por mais que soe sentimental, tem um peso nisso.

B - Já te disse, me sinto honrado por dar continuidade ao teu trabalho. A cada dia tu te tornas uma inspiração maior para mim.

A - Acho difícil pensar em alguém melhor para seguir tudo o que construí do que tu, te vejo em total processo de absorção do que temos vivenciado. Te noto poroso, aberto, em relação. Isso é quase tudo o que aprendi nesses anos todos como professor. Às vezes, tem muito mais a ver com um estado do que com uma forma. Tu me entendes?

B - Acho que sim. São tantas coisas, e acho que o espaço de processamento delas é na prática, nos exercícios. Só poderei te dizer de tudo que estou entendendo daqui um tempo.

A - Isso já demonstra que entendeu muito.

B - Tu és um grande professor.

(Pausa)

A - Tu fazes o seminário comigo?

B - Sobre o que iremos falar?

A - “O Guarani”, “Guardar”, “Desenredo” e “A arte da escrita”.

B - “O Guarani”?

A - Por que não?

B - A experiência da leitura transformou os sentidos para ti?

A - Mas é claro.

B - Uma contribuição minha então.

A - Depois pensei que têm outros traços de “O Guarani” nessa seara do que podemos abor-

chamá-lo de jogo, só que estamos ofuscados pelo ideal e, por conseguinte, não vemos claramente o emprego da palavra “jogo” (WITTGENSTEIN, 2014: 68, parágrafo 100).

A filosofia está viciada pelo desejo de generalizar, de pensar em uma característica comum compartilhada por tudo aquilo indicado pelo mesmo termo. “Nós conduzimos as palavras do seu emprego metafísico de volta ao seu emprego cotidiano. [...] Alguém me diz: “Você entende esta expressão? Ora, - também eu a uso no significado que você conhece”. – Como se o significado fosse uma penumbra que acompanha a palavra e é transferida para todos os seus empregos” (WITTGENSTEIN, 2014: 72, parágrafos 116 e 117).

Por esta razão, Wittgenstein indica: “A filosofia não deve, de forma alguma, tocar o uso real da linguagem; o que pode, enfim, é apenas descrevê-lo. Pois ela também não pode fundamentá-lo” (WITTGENSTEIN, 2014: 74, parágrafo 124). A filosofia está atormentada pelo vício de tentar generalizar, confundindo por trás da utilização do mesmo termo em distintos contextos.

O argumento de Wittgenstein é que não há essências externas à realidade, não há critérios objetivos para estabelecer os fatos ou verdades do mundo, nem uma estrutura clara de leis necessárias que, ao serem aceitas, nos dariam uma ordem sistemática.

A estrutura é apenas algo local, concreto, está imbuída de uma radical contingência. O significado e o entendimento das verdades são uma função do acordo humano. As funções da linguagem não devem ser restringidas por fronteiras artificiais ou precisas. O conhecimento não começa, como na visão cartesiana, em uma consciência individual e provada, mas sim é um jogo de linguagem ou uma forma de vida.

dar, que é o projeto forçado de verossimilhança, mesmo diante do improvável.

B - As notas de rodapé.

A - Oi?

B - Alencar escreveu mil notas de rodapé para justificar tudo o que falava e para criar o senso de possível para aquela narrativa tão fantasiosa.

A - Incrível, é assim que surge o romance como um campo do possível, que depois irá se incorporar à vida: na tentativa de provar que aquelas coisas narradas podiam ser verdades. Foi assim com Robinson Crusoe, para que as pessoas acreditassem, o autor logo vinha com uma história de quem encontrou aquela história no diário de fulano esquecido no baú de um sicrano.

B - Podemos falar da metalinguagem e da força de se produzir realidade por meio da linguagem.

A - Será sobre isso. Pensei até em depois escrevermos um livro sobre isso.

B - Seu projeto pós aposentadoria.

A - Fechado?

(Pausa)

B - Fechado.

(A e B apertam as mãos. Blackout)

A influência do pensamento wittgensteiniano estendeu-se sobremaneira durante todo o século vinte e, parece-nos, cresce ainda mais contemporaneamente. Apesar de não ser adequado o desejo de vinculá-lo a qualquer corrente filosófica, aponta-se aqui uma possibilidade de relação com aquela que é chamada de “pensamento fraco”⁵, visto que se percebem pontos de intersecção com suas principais ideias.

Os pensadores vinculados a esta corrente por alguns comentadores e historiadores da filosofia (especialmente Gianni Vattimo, que cunhou a expressão “pensamento fraco”, mas também Hans-Georg Gadamer, Jacques Derrida, Anthony Giddens, Thomas Kuhn, Richard Rorty) apresentam entre si significativas heterogeneidades, compartilhando possivelmente as influências de Nietzsche e Heidegger mas,

5 Segundo Abbagnano, o pensamento fraco é uma “denominação filosófica de tendência pós-metafísica e pós-moderna cujo maior teórico é Gianni Vattimo. O pensamento fraco traz em si elementos (neo-) heideggerianos e (neo-) nietzschianos. [...] Caracterizada pelas teses segundo as quais não se dá uma fundação única, última, normativa; por uma ontologia “fraca” que despoja o ser de todos os atributos fortes (unidade, totalidade, presencialidade, evidência etc.) que a tradição metafísica lhe conferiu desde sempre; por uma interpretação da história do Ocidente que identifica, como fio condutor, a passagem de estruturas fortes a estruturas fracas; por uma concepção positiva do niilismo; por um modo de se reportar ao passado que recorre [...] a atitudes conforme à consciência adquirida pela eventualidade e finitude do ser; por uma ética da interpretação e da não-violência que vislumbra na ontologia fraca uma transcrição secularizada da mensagem cristã. [...] O niilismo de Vattimo é muito mais um niilismo da “leveza”, ou seja, um tipo de niilismo que, levando “ao extremo” a experiência da morte de Deus, não tem saudades das antigas certezas nem anseios pelas novas totalidades. Por conseguinte, segundo Vattimo, não se trata de ansiar por uma era hipotética “pós-niilista”, mas de “assumir” o niilismo como nossa única chance (positiva), habituando-nos a “conviver com o ‘nada’ [...] a existir sem neuroses numa situação em que não há garantias nem certezas absolutas, apenas acordos, convenções ou, preferindo-se, respeito e ‘piedade’ humana para com os semelhantes” (ABBAGNANO, 2012: 546, 547).

Ensaio terapêuticos para uma aula performativa.

Duas imagens de docência foram apresentadas neste trabalho. A primeira é reconhecida como aquela que utiliza estratégias espetaculares, em constante confronto para a obtenção da atenção do aluno desavisado, de maneira que seja possível inserir nele todo um programa curricular de modo passivo e hierarquizado. Como um antídoto se revela a segunda imagem, a da performatividade da docência, que vem para disseminar, desconstruir e surpreender uma relação estabelecida pela tradição educativa já desgastada. A primeira se ancora em sua voz emissora e enfeitada com todos os recursos técnicos que tiver a sua disposição. É o local da *phoné*, da estrutura e da conformidade. Deslizando em busca de fissuras nessa imagem perfeita encontra-se o segundo tipo de docência, aquela que se manifesta pela rede de significantes que evita fechamentos e se desloca como linguagem viva, caracterizando um professor que solicita.

Entretanto, deve-se comentar que um tipo de educador não é um oposto categórico do outro. Pensar dessa maneira significaria entender que esses educadores convivem em espaços separados, o que não é realmente o ponto que a pesquisa deseja demonstrar. Esses educadores habitam a realidade das salas de aula e podem aparecer em qualquer momento, inclusive em um mesmo professor. O ponto importante, cabe lembrar, é que o primeiro tipo está de alguma forma constituído pelas práticas padronizadas dos processos pedagógicos como forma produtiva da sociedade capitalista contemporânea. O segundo tipo aparece através das práticas terapêuticas que aqui, momentaneamente, se quer frisar como antídoto à docência espetacularizada.

também, a não admissão à ideia de uma fundamentação única, normativa e última e a utilização de estruturas desprovidas de sujeito, centro e finalidade, passando por caminhos de uma subjetividade não substancialista, mas fluida. Associam-se na crítica aos modelos semânticos fortes, opondo-se às “línguas de dicionário” dotadas de regras próprias, essenciais. Neles, tanto as regras de linguagem como as do mundo-modelo são estabelecidas pelo sujeito, portanto sendo previamente conhecidas e formalizadas num caráter metalinguístico. Como nas línguas ideais do *Tractatus*, as estruturas do mundo-modelo permanecem refletidas, prevalecendo a função representativa. Na medida que tenha sido “definida”, é controlável e suscetível às transformações regidas por regras definidas, esta língua teria que consistir de um número finito de expressões, correlativas a um conjunto finito de conteúdos. De acordo com a visão wittgensteiniana das *Investigações Filosóficas*, podemos considerar estes critérios infrutíferos, uma vez que não refletem o modo de funcionamento de uma língua natural. Umberto Eco⁶ (1998) irá defender o que denomina uma “linguagem enciclopédica”, que se converte em meio com o qual podemos dar razão não só ao funcionamento de uma determinada língua, mas também da vida de uma cultura, uma manifestação que reflita as diferentes “formas de vida”. A enciclopédia não oferece um modelo completo de racionalidade, já que não reflete de maneira unívoca um universo ordenado, não expressa uma linguagem ideal, transcendente. Ao invés disso, expressa regras para determinar em cada caso as condições que nos permitem usar a linguagem que expressa um mundo cujos princípios hierárquicos não podemos compreender, um mundo sem

No entanto, cabe levantar aqui o que se entende de maneira ainda mais específica por uma espetacularização da docência. Trata-se de um tipo de educação, de docente, que se vincula a um projeto tradicional e econômico. Fala-se de alguém que está concentrado em atender certas expectativas conferidas por um pragmatismo que busca a ampliação da eficiência institucional a despeito do processo criativo que a relação docente poderia gerar. O incidente e, portanto, a descoberta processual da linguagem, do corpo e da arte, é colocada em segundo plano para que se obtenha uma relação de poder determinada. Um conteúdo é expresso diretamente com o intuito de uma absorção passiva pelos corpos discentes.

Um educador chamado Leonardo Paixão publicou o livro “Professor, dê seu show” em 2010. Nesta obra passa orientações de como constituir uma carreira profissional na área educativa das escolas de inglês. Seu livro se caracteriza mais por um testemunho que visa apresentar estratégias de como um professor pode compreender seu papel dentro desse tipo de empresa e criar uma relação mais efetiva sobre seus alunos. Como ele mesmo expõe:

Este livro tem como objetivo colocar um espelho na frente dos professores de idiomas para que analisem suas atitudes e compreendam que são agentes fundamentais para o sucesso de uma escola, assim como ajudá-los a entender um pouco mais sobre a parte administrativa da mesma. Para os administradores das escolas, este livro os ajudará a entender o que se passa na cabeça de um professor e suas atitudes. Eles são diferenciados, carentes de atenção e reconhecimento, fundamentais, especiais e têm muita coisa para contar, pois o que se vive em sala de aula, só quem está lá pode sentir. Para os alunos, este livro os ajudará a conhecer melhor quem é o professor ideal e qual é o perfil da escola que se deve procurar para investir seu dinheiro. (PAIXÃO. 2010: 30)

Essas premissas permitem compreender o tipo de educador que uma empresa precisa ter

6 Umberto Eco (1932-2016) foi um escritor, filósofo, semiólogo, linguista e bibliófilo italiano de renome internacional.

ordenamentos pré-estabelecidos. A “fraqueza” destas linguagens não radica em sua impossibilidade de explicar como as usamos para significar algo por meio delas, mas pelo fato de submeter as leis de significação à determinação contínua do contexto e das circunstâncias. Uma semântica enciclopédica não renuncia a proporcionar as regras necessárias para engendrar e interpretar as expressões de uma linguagem, mas estas normas se encontram orientadas para os contextos, incorporando a pragmática. Uma representação enciclopédica nunca é global, mas sempre local, revestida de diferentes contextualizações.

Um dos aspectos centrais para o exercício de se constituir relações entre jogos de linguagem e docências espetacularizadas, objeto de desconstrução desta tese, passa pelo entendimento do que seja *encenação* ou, melhor, *jogo de cena*, remetendo-se à expressão francesa *mise-en-scène*. Isso passa necessariamente pelo entendimento wittgensteiniano de que a linguagem deve ser vista como

um jogo que, ao movimentar o uso das palavras sob certas regras, institui significados e sentidos que devem ser dados às coisas. Assim, ao pensar a matematização numa perspectiva normativa, busca-se reposicionar o caráter performativo dos significados (saberes) matemáticos produzidos pelas práticas escolares, retirando-a de seu estado universal de agramaticalidade, para recolocá-la num jogo simbólico cujas regras não residem nos indivíduos e, sim, no conjunto de encenações sociais e culturais dos quais os sujeitos participam (BELLO; OGLIARI, 2018:224).

Uma *performance* é orientada, regida, por uma gramática; não estará submetida a regras que lhe foram impostas, mas sim que foram constituídas para permitir a realização do jogo. No espaço-tempo de uma aula, a encenação social e cultural que acontece entre os atuadores (docentes e discentes), participantes de um

para alcançar uma meta pedagógica-econômica específica. Seu escrito funciona como um tipo de crônica que expõe como uma pessoa que passou por um intercâmbio em outro país pode se tornar um professor do idioma inglês. Ele aponta seus erros, dificuldades e como veio a constatar que havia um papel a desempenhar que era esperado por parte de seu contratante e, principalmente, pelos seus alunos. Um professor competente é aquele que sabe passar o conteúdo de maneira interessante, permitindo um tipo de relação em que as partes se sintam satisfeitas e possam compreender exatamente o que acontece na aula. Todas as dúvidas precisam ser esclarecidas a ponto de que o professor possa passar confiança aos seus educandos. O autor percebia que o modelo educativo passa por uma questão de atingir um objetivo claro na passagem do conteúdo. Ele mesmo narra sua segunda aula como professor, na qual descreveu sua relação de ensino-aprendizagem com uma aluna:

“Era uma boa aluna, mas com algumas dificuldades de aprendizado. Nada que a impedisse de aprender. Eu tinha a idade do filho dela, por isso, as aulas de conversação ficavam ainda mais interessantes. Nunca deixávamos acabar o assunto e, mesmo fugindo muitas vezes do método, eu percebia que ela gostava muito. Minha sorte foi que ela me elogiou para meu coordenador, o que não queria dizer que eu já o havia conquistado. Com o decorrer das aulas, notei que para ser bem-sucedido como professor de línguas, não é necessário ser formado em letras, nem ser pedagogo e muito menos ser nativo. Era preciso ser paciente, saber passar a matéria e dar o máximo de atenção ao aluno, e, entre muitas outras coisas, estar preparado para responder as perguntas estranhas que sempre vinham pela frente” (PAIXÃO, 2010:35)

Trata-se de perceber um valor implícito na forma de educar. O verdadeiro professor de qualidade é aquele que sabe como transmitir um conhecimento. O próprio autor utiliza o termo de um “professor animador”. O verdadeiro trabalho está localizado em um processo

jogo que vista produzir significados, sentidos e saberes, desenrola-se sob uma gramática permanentemente em estado de andamento, de construção e desconstrução, territorialização e desterritorialização (DELEUZE). Ao contrário da representação, que parte de uma aula idealizada, pré-concebida, com uma gramática anterior a si e pensada com propósitos de sujeição de seus participantes, uma aula-acontecimento (CORAZZA) produz performatividades que serão guiadas por uma gramática produzida no mesmo tempo-espço dos seus jogadores.

Não é elucidativa a analogia da linguagem com o jogo? Podemos muito bem imaginar pessoas que se divertem num campo, jogando com uma bola, de sorte que começassem diversos jogos conhecidos, não levassem alguns até o fim, entrementes atirassem a bola para o alto sem objetivo, corressem uns atrás dos outros com a bola por brincadeira e atirassem-na uns nos outros etc. E agora alguém diz: as pessoas jogam o tempo todo um jogo de bola, e por isso guiam-se, a cada jogada, por regras determinadas. E não há também o caso, onde jogamos e – “*make up the rules as we go along*”? Sim, também o caso, em que nós as modificamos – *as we go along* (WITTGENSTEIN, 2014:61, parágrafo 83).

Ao pensar em uma aula-acontecimento enquanto jogo é possível estabelecer relações com uma encenação, com uma *performance*, um jogo cênico que se realiza no compartilhamento de um mesmo espaço-tempo por parte de seus atores-jogadores por meio de práticas, ações, atos.

Como *significar* uma *prática* fora de jogos de linguagem? Mesmo o inefável, o não discursivamente exprimível por um humano, para que se torne algo significativo para outro humano, precisa *mostrar-se* nos *aspectos não discursivos* de um jogo de linguagem. E as significações que se constituem e *se mostram* em todo e qualquer jogo de linguagem também o fazem por força de *aspectos performáticos*, isto é, por força não só do que é *dito e verbalizado*, mas *também* – e, muitas vezes, *tão somente*

comum à terminologia do *coaching* empresarial: o facilitador. O processo de simplificação e organização de um conteúdo se tornam mais relevantes que a própria disciplina que se visa entregar.

A docência aparece como uma competência, que é um termo cada vez mais reconhecido na cultura educacional, principalmente na legislação reguladora da profissão. Um educador é alguém que ensina para que o aluno obtenha o domínio de um assunto e, assim, seja competente para exercê-lo. Em tal situação, o conhecimento se mantém como um conteúdo fechado em que o aluno apreende o assunto com um aplicador bem-sucedido. Apesar de tal metodologia ser positiva ao tornar o educando cada vez mais autônomo, perde-se a relação interventora do educador. O docente compõe uma estrutura organizacional em que um resultado é fabricado em série e produzido dentro de uma moldagem específica. A finalidade nunca é perdida de vista em uma educação espetacularizada.

Indo mais além, pode-se dizer que esse tipo de educador pensa seu processo de ensino em uma relação normativa muito particular. Trata-se de uma permuta específica em que cada uma das partes tem designações determinadas que precisam ser cumpridas para que se alcance um resultado determinado, o que no caso é a aprendizagem. O educador constitui um tipo de relação comercial em que seu papel educacional é uma entrega de conteúdo e precisa de condições específicas do aluno para que possa realizar a sua parte. Nestes casos não existe a potência suplementar que um professor poderia ter.

“Tinha em mente que os alunos com maior dificuldade são aqueles que não levam a sério o que é proposto pela escola no dia de sua matrícula. Muitos professores não sabem, mas nos contratos assinados pelos alunos existem pontos mencionando diretrizes para obter um resultado satisfatório no

– por força do que é *encenado* pelos que participam – *presencialmente, remotamente* ou imaginariamente – da *performance efetiva* do jogo de linguagem. O performático são os *aspectos cênicos* dos jogos de linguagem (MIGUEL; VIANNA, 2019:39).

Assim, cabe uma breve distinção em relação à forma que são utilizados nesta tese os conceitos de representação e *performance*, quando apresentados numa relação direta, ou seja, em um mesmo contexto. Assim, entende-se por representação a presentificação de algo que está ausente, a concretização imagética, que pode ser apreendida pelos sentidos, da clássica relação entre significante e significado, representante e representado. Utiliza-se a definição do filósofo Francis Wolff que destaca que “não representamos aquilo que está presente, *representamos* aquilo o que está ausente, o que ainda não está, o que não está mais, o que não pode estar presente e que se encontra então *re-presentado*” (WOLFF in NOVAES, 2005:20,21). Parece-nos mais problemática a utilização da palavra *performance*, visto que, apressadamente, podemos distinguir três aplicações correntemente muito utilizadas e que possuem aspectos muito distintos entre elas: a) a derivada do verbo em inglês *to perform*, associada a toda ação, atividade, operação, a tudo aquilo que se pode executar; pode-se, igualmente, referir-se a ela como rendimento esportivo, político, econômico, etc. Em relação à cena, podemos utilizar *performance* no sentido da realização de uma ação ou de um texto, é o acontecimento que daí resulta. Segundo Pavis, “a *performance* ocorre *live*: ao mesmo tempo ao vivo e encarnada por seres vivos” (PAVIS, 2017:225); b) a arte performática, surgida nos Estados Unidos nos anos 50 do século passado, ou ainda *art performance* (no meio das artes visuais) e *performance art* (nas artes cênicas). Nesta última há um movimento em oposição ao teatro de texto, encenações consideradas conser-

aprendizado. O aluno deve seguir os passos propostos pela escola, como frequentar as aulas, escutar o áudio, fazer a lição de casa, repor aulas em caso de faltas, entre outros passos. Tudo para que o aluno no final de curso tenha o resultado que espera. Eu usava os argumentos do contrato assinado pelo aluno para convencê-lo de que ele só sairia da escola falando o idioma se seguisse os passos corretamente e com muita dedicação.” (PAIXÃO. 2010: 126)

Eis um aspecto do espetacular que poucos lembram de reconhecer: trata-se de um entretenimento, mas que serve a um acordo contratual entre as partes. Devo passar o conhecimento do melhor modo possível, neste caso através de recursos espetaculares, e o outro precisa estar disposto a receber aprendendo e se divertindo no processo. O professor espetacularizado aceita o seu lugar na sociedade mercantil e se esforça para que a forma da sua aparência seja a mais valorizada economicamente.

Deve-se considerar ainda que um professor nesse tipo de caso é uma engrenagem na máquina. Ele precisa fazer com que a escola, como uma totalidade maior, funcione bem. Os melhores professores seriam aqueles que não apenas cumprem seus serviços, mas têm boas relações com os outros funcionários. Isso para que possa continuar trabalhando cada vez mais. Como o próprio Leonardo Paixão destaca ao comparar um funcionário-professor não dedicado e outro que deveria ser visto como o ideal:

“Eu lembro que Matt ganhava bem dando aulas de substituição, nivelamento e demonstrativas pelo simples fato de que quando alguém ligava para a escola marcando alguma aula de nivelamento ou demonstrativa ou um professor pedindo substituição, o primeiro professor que lhes vinha na cabeça era Matt. Além de ser um ótimo professor, ainda estava sempre disponível para salvar as emergências da escola, com muito ânimo e simpatia. Isso fazia com que seu salário ficasse em torno de 40% maior do que se ele desse somente suas aulas de grupos normais”. (PAIXÃO. 2010: 98)

vadoras (especialmente pela identificação com a *representação*) e a uma concepção do trabalho do ator direcionado para a interpretação de um personagem – a *performance art* irá falar em atores ou performers, que não estarão desempenhando um papel, mas sim realizando ações não miméticas. c) a performatividade adquirirá outros sentidos a partir da linguística, da filosofia, sociologia e antropologia, como serão analisados mais detidamente na sequência, especialmente nos atos de fala de Austin e nos atos reiterativos de Butler. Um aspecto importante da ação performática, pensado além do teatro (mas não da teatralidade, conforme capítulo dedicado a Butler), envolve a exigência de que esta ação seja dirigida a um espectador ou recebida por um observador. “Uma *performance* [...] é um arranjo que transforma um indivíduo em um performer para a cena, sendo esta última, por sua vez, um objeto que pode ser olhado devido ao seu comportamento interessante por pessoas que desempenham o papel de público” (GOFFMAN *apud* PAVIS, 2017:225).

Assim, em uma possível aproximação, podemos realizar um exercício ao propor relações entre os jogos de linguagem e realizações cênicas, sendo que os atos performativos seriam os aspectos cênicos dos referidos jogos; ampliando nossa especulação metonímica, poderíamos ainda, com alguma torção, imaginar que a cena, onde o acontecimento atualiza-se no tempo e espaço, pode ser relacionado às formas de vida. Sobre estes, encontra-se a seguinte definição provisória:

Wittgenstein designa “formas de vida” os vínculos mais elevados de atividades em que se enquadram os jogos de linguagem individuais. Este conceito deve evidenciar que jogos de linguagem estão entrelaçados de uma maneira muito sutil e significativa com nossas instituições culturais. Provavel-

O profissionalismo se torna um ideal também. Trazer aspectos pessoais para dentro da sala de aula poderia ocasionar equívocos que acabariam por interromper o processo de aprendizagem como transmissão. De uma maneira drástica, o professor Alexandre conta que sua amizade com os alunos lhe trouxe dores de cabeça certa vez. Uma aluna teria dito ao seu marido com quem brigava que o professor gostava dela e teria lhe dado flores certa vez. O marido foi até a escola armado e deixou uma ameaça ao professor (PAIXÃO, 2010: 118-119). Não se torna relevante aqui tentar desacreditar tal narrativa, mas usá-la como argumento para controlar laços afetivos entre professor e aluno e assim obter mais resultado no trabalho também parece um certo exagero.

Desse modo, o aspecto emocional precisa estar relacionado com a atividade e não ultrapassar nenhum limite perigoso. O termo a que recorre em suas páginas para designar o melhor comportamento docente é o do “professor exemplo” (PAIXÃO, 2010:119). Este seria aquele que executa seu trabalho com eficiência, que não fala de sua vida e cumpre seu trabalho o melhor que pode. Em uma conversa com um de seus franqueados, discutiu como manter os alunos mais fracos em sua escola. Admitiu não saber ao certo, mas comentou formas de como deveria agradecer os alunos para assim poder mantê-los com motivação. Como ele mesmo expôs:

“Educar é complicado porque nem a melhor escola do mundo, com o melhor método, vai funcionar se não tiver professores que incentivem seus alunos a continuar aprendendo. O professor é aquele que mostra os caminhos para um sonho de vida. Todos os alunos têm o sonho de aprender, tenham eles dificuldades ou não. O que se deve fazer é motivar o pessoal a estudar sem ser chato, mostrar a eles que realmente estão aprendendo algo e que estão indo pelo caminho certo” (PAIXÃO. 2010: 132).

mente Wittgenstein acolhe a ideia de um contexto cultural geral, em que as ações concretas das pessoas estão inseridas, de Oswald Spengler, que concebe, por exemplo, as metrópoles das culturas antigas indiana, arábica e ocidentais como formas de vida. Essas diversas formas de vida se exprimiriam no plano geral e no aspecto característico, nas ruas, na linguagem da arquitetura privada e pública, em praças, travessas, pátios e fachadas, nas cores, na atmosfera acústica e na vida noturna sempre diferente (BUCCHOLZ, 2009:148,149).

Em seu livro *Wittgenstein: linguagem e mundo*, o professor Mauro Condé amplia as possibilidades de entendimento que podem ser associadas às formas de vida, relacionando-as diretamente ao parágrafo 23 das *Investigações*, onde Wittgenstein diz que “a expressão *jogo* de linguagem deve salientar aqui que falar uma língua é parte de uma atividade ou de uma forma de vida” (WITTGENSTEIN, 2014:27), mas fazendo importante ressalva no sentido de diferenciá-las dos jogos de linguagem por entendê-las como mais gerais e elementares. “[...] nossa história natural, ou atividade humana, ressalta a dimensão biológica e cultural presente nas formas de vida [...] a forma de vida envolve não apenas uma dimensão biológica, mas principalmente cultural. [...] A forma de vida constitui o lugar no interior do qual a linguagem se assenta [...], é o ancoradouro último da linguagem” (CONDÉ, 1998:103,104).

Uma sala de aula – ou espaço cênico – é onde o acontecimento é atualizado temporalmente através de jogos de linguagem possuídos por gramáticas próprias, que se desenrolam por meio de atos performativos envolvendo docentes e discentes, atores/*performers* e público, sendo que, em dado momento, todos assumem-se enquanto atores em determinada forma de vida (neste caso, a educação – escolas, universidades, cursos livres, oficinas, etc.).

Fica cada vez mais evidente que, ao se pensar a educação como um negócio e como uma instituição, corre-se o risco da construção de imagens fixas. O professor é o sujeito detentor do conhecimento que deve despejar nos recipientes-alunos. As discussões sobre o que é uma boa educação ficarão restritas apenas aos modos de como isso pode ser executado. A educação espetacularizada, nesse sentido, poderia ser entendida como uma educação-meio, mas com um caráter de ensino enquanto simplificação, atenuação ou suavização. Trata-se de um caminho qualitativo específico, percebendo essa qualidade como um paliativo que evitaria a dor e o sofrimento presentes na educação “comum”.

A docência se torna uma forma que reúne em si a objetividade e a distração em uma mistura bastante particular, onde se obtém resultados esperados e desejados por parte do agente docente, mas o paciente discente os recebe com uma anestesia que torna tudo colorido e agradável. Isso que hoje a cultura de *coaching* chama de *processo motivacional*. O próprio autor traz a sua contribuição para revelar essa preferência educacional:

“A minha parte foi mais motivacional, fazendo aquilo de que eu mais gosto que é falar de ‘como não agir dentro de uma escola’. Falei sobre como perder um aluno, como atrapalhar as consultoras, como tirar o coordenador do sério, o que fazer para não ter mais oportunidades, como perder um grupo em uma aula, o que fazer para diminuir o salário, etc. Tudo com exemplos reais e sempre com uma pitada de humor”. (PAIXÃO. 2010: 102)

O aspecto da motivação não é o único que se pode considerar para pensar na espetacularidade de um professor. Talvez o maior exemplo de educação como espetáculo venha dos cursinhos pré-vestibulares em que os professores se esforçam para criar condições de aprendizado rápido para que seus alunos possam ingressar na universidade. Os famosos “macetes” são co-

Noite. Passos (?) ecoam no corredor vazio, à espera do badalar que anunciará o intervalo. Ambiente que evoca ares de uma Idade Média idealizada, aquela que seria conhecida como o “período das trevas”. A ignorância, resultado da falta de uma leitura de sinopse, resumo ou breve apresentação (uma nota que fosse no jornal diário ou no portal de notícias da internet), faz com que o espectador/leitor/ouvinte/navegante inicie um processo de entediamento. Um certo ar de arrogância (ou seria ambição demasiada) o deixa apreensivo com aquilo que virá, aquilo que certamente lhe tomará tempo, impedindo-o de estar fazendo/realizando diversas outras coisas. Uma gravação ‘em off’ anuncia a primeira característica de uma docência performativa – este é o título da peça/intervenção/performance/ato cênico. “Um docente que coloca a escritura para pensar”. O espectador recorda-se da esfinge no “Édipo-rei”, e a associação não lhe traz uma boa sensação.

mun e substituem muitas vezes a compreensão completa de um assunto. Esquemas repetitivos adocicados com rimas e canções trazem o conteúdo pronto para ser jogado em uma prova difícil. É neste quesito que se torna relevante falar do famoso professor Pier.

O italiano naturalizado Pierluigi Piazzi tornou-se bastante famoso na cidade de São Paulo no final da década de noventa e no princípio dos anos 2000. Sua história de vida é de um imigrante que veio para o Brasil e teve que trabalhar enquanto estudava. Sua trajetória é realmente impressionante. Foi garçom, confeitiro, motorista, tratorista e químico. Com todas essas atividades chegou não apenas a terminar seu curso universitário, mas também a obter uma pós-graduação. Ficou reconhecido como um professor de cursinho e foi baseado em sua experiência e em leituras sobre neurociência que constituiu uma série de livros sobre aprendizagem.

Seu primeiro livro se chama *Aprendendo com inteligência*, com o subtítulo sugestivo de “manual de instruções do cérebro para alunos em geral”. Nesta obra ele foca nas maneiras como o aluno pode desenvolver métodos de estudo eficientes para melhor aproveitamento escolar. Utilizando o pensamento de Thomas Robert Malthus²⁴, apresenta o problema de que se vive hoje uma explosão demográfica e que o bem mais escasso é a inteligência. As pessoas precisam estudar para sobreviver (PIAZZI, 2008a:20). Criando uma sensação retórica de terror ao comparar micróbios em uma garrafa com seres humanos no planeta terra, ele explica a necessidade de se ter inteligência pelo estudo. Daí passa a expor as técnicas necessárias para que um aluno aproveite seu período escolar,

24 Thomas Robert Malthus (1766-1834) foi um economista inglês que desenvolveu uma teoria sobre o crescimento populacional e a produção de alimentos.

CAPÍTULO 2.2 - Judith Butler. Os atos reiterativos e a produção de corporalidades performativas.

Há algumas décadas está se moldando um desdobramento plural da problemática identitária. Diante de um declínio dos grandes atores históricos tradicionais, novas identificações de gênero, raça e etnia (entre outras) alcançaram ocupar um lugar central na arena social. Neste contexto, o paradigma da identidade, longe de ter sido cancelado ou deslocado, parece ter reforçado sua relevância, sendo estabelecido como modelo dominante de organização. Destaca-se então a irredutibilidade do conceito de identidade no que diz respeito à questão do agenciamento e da política. Daí a necessidade de aprofundar a análise dos processos contemporâneos de configuração identitária no quadro das atuais transformações sociais, políticas e culturais, no caso desta tese, notadamente as educacionais.

Ao mesmo tempo em que o problema da identidade foi adquirindo maior visibilidade no espaço social, surgiram distintas abordagens teóricas que, a partir de uma crítica antiessencialista, opõem-se a uma concepção integral, originária e unificada das identidades, abrindo caminho para sua reformulação. É apenas a partir da chamada virada linguística que as mudanças na compreensão teórica das identidades têm permitido pensá-las como construções discursivas. Mas em quais aspectos poderia contribuir uma teoria do discurso para a compreensão das identidades sociais? Podem-se destacar três aportes específicos, que permitem a) compreender as identidades como construções sócio-culturais complexas produzidas a partir de uma multiplicidade de práticas significantes que se modificam através do tempo; b) abordar seu processo de constituição a partir de lutas hege-

não estudando mais, mas estudando melhor (PIAZZI, 2008a: 22). Em outras palavras, o ideal de eficiência aparece aqui como responsabilidade do aluno.

No seu segundo livro, *Estimulando Inteligência*, ele estabelece o diagnóstico de que o sistema educacional está doente e que as famílias têm responsabilidade sobre as condições de aprendizagem dos filhos e precisam ajudar a “mudar as regras do jogo” (PIAZZI, 2008b: 8). Os pais falham ao cobrar de seus filhos boletins e diplomas e não perceber que não estão obtendo sucesso em adquirir o conhecimento. Essa seria a razão para a existência dos diversos cursinhos preparatórios, não apenas para o vestibular, mas para qualquer tipo de concurso. Os pais não cobram de seus filhos a aprendizagem necessária (PIAZZI, 2008b:16). Aqui ele prossegue seu diagnóstico culpando pais e professores por não lerem obras por prazer (PIAZZI, 2008b: 46), mas por apresentarem textos que seriam da “pedante e chata ‘boa literatura’” (PIAZZI, 2008b:44).

No entanto, é no seu livro *Ensinando Inteligência* que apresenta sua posição sobre como a educação deve ser encarada. Usa outra de suas alegorias para explicar como a educação está procedendo: o Titanic está afundando e os músicos estão discutindo se devem tocar Schubert ou Chopin (PIAZZI, 2009: 9). Ficar discutindo métodos pedagógicos não serve de nada se os alunos permanecem sem o desempenho necessário. Tudo isso porque o Estado deixou que a pedagogia chegasse a uma deriva, deixando de fazer auditorias externas que permitiriam um controle de qualidade (PIAZZI, 2009:15). Não haveria mais um currículo mínimo e nem sequer uma cobrança. Ele atribui que a falha disso está na pedagogia (PIAZZI, 2009: 20), algo realizado pelas pedagogas, no feminino, embora estas não sejam as responsáveis.

mônicas entre uma pluralidade de discursos, e c) jogar luz sobre as dinâmicas produtivas da mudança social. A obra de Judith Butler⁷ pode ser considerada como paradigmática deste modo de pensar as identidades e, especialmente para esta tese, sua abordagem sobre a relevância do performativo.

Neste sentido, o objetivo deste capítulo consiste em reconstruir e descrever o modo que Judith Butler compreende a performatividade do discurso como parte de um amplo projeto teórico e político que envolve tanto a reflexão sobre a construção significativa da ordem hegemônica atual e suas identidades, como a possibilidade de parodiar e até subverter essas construções. Mais especificamente se, como veremos, para Butler a performatividade é entendida como uma prática repetitiva e ritual de poder que produz aquilo que nomeia assim como seu exterior, as identidades serão então um resultado de tal reiteração cujo efeito de naturalização esconde o processo político e histórico que atravessa sua própria constituição. Além disso, Butler ainda destaca a possibilidade de que se produza uma reiteração tal que exponha parodicamente o caráter historicamente construído das identidades, abrindo caminho para a possibilidade da subversão política. Neste quadro, retomaremos a leitura crítica que a autora desenvolve sobre as noções de sexo e gênero, bem como sobre a categoria de mulheres como identidade do feminismo, com vistas a repensar a política da identidade à luz de seus aportes teóricos fundamentais.

Durante o século vinte, alguns dos mais importantes problemas filosóficos tradicionais foram reformulados em termos de um novo pa-

Em certo momento usa como alegoria o filme *O preço do desafio* (1988), que mostra um professor de computação que acaba precisando ensinar matemática avançada aos alunos. Os alunos fazem exames para mostrar que obtiveram o aprendizado necessário. Aqui neste exemplo fílmico ele estabelece uma aproximação com a educação brasileira, pois relaciona o que o professor fez com o que fazem os professores de cursinho.

Sua visão é que aqueles que ensinam não poderiam examinar (PIAZZI, 2009: 39). A avaliação do aluno não poderia estar na mão daquele que ensina, mas de um outro conjunto de pessoas que possam claramente verificar se o aprendizado aconteceu. O professor que ensina não faz mais que verificações rotineiras, mas nunca poderá ter a responsabilidade de julgar se o aluno aprendeu alguma coisa consigo. Em poucas palavras, a máquina de eficiência precisa ser burocratizada em etapas e setores para que se comprove se os métodos têm a efetividade. Embora o próprio autor assuma sua proposta como uma desburocratização ao afirmar que não basta o diploma universitário para se obter um educador: “a qualidade do professor é essencial” (PIAZZI, 2009: 151). Os professores deveriam passar por esse tipo de processo para assim comprovarem a sua capacidade educacional:

“Para ter alunos de qualidade, a qualidade deve começar com os professores. Como checar a qualidade? Em primeiro lugar submetendo o licenciado, após certo número de anos como professor-estagiário, a um exame promovido pela Ordem dos Professores (e não pelo Estado e muito menos pelas pedagogas) para que ele assuma o status de professor, com prerrogativas tanto em termos de remuneração, quanto do ponto de vista da autoridade. Em segundo lugar, submetendo o resultado de seu trabalho a uma auditoria externa. Exames nacionais que permitiriam evidenciar a qualidade das escolas, como a verdadeira fiscalização. Funcionaria? Não funcionaria... FUNCIONA!!!! Fun-

7 Judith Butler (1956) é uma filósofa pós-estruturalista estadunidense, autora de importantes teorias contemporâneas sobre feminismo, teoria *queer*, filosofia política e ética.

radigma teórico. A expressão “virada linguística” resume esta mudança de enfoque, segundo a qual a linguagem deixa de ser entendida como um meio que permite representar a realidade (considerada anterior à nomeação linguística), e passa a ser considerada como coextensiva em relação à referida realidade. É neste contexto em que Judith Butler coloca sua noção de discurso entre os fundamentos de sua teoria. Mas não se trata simplesmente de pensar a sociedade e seus participantes na forma da linguagem, mas que estes são melhor entendidos a partir de uma concepção produtiva, constitutiva, ou seja, performativa do discurso que permite delimitar e circunscrever aquilo que será depois afirmado como anterior a toda significação ao apresentar-se como natural.

Em primeiro lugar, Butler retoma a noção de ato performativo elaborada por Austin. Em *How to do things with words*, como vimos anteriormente, Austin diferencia dois tipos de proferimentos: os constatativos, que são descrições suscetíveis de serem verdadeiras ou falsas, e os performativos cuja particularidade consiste em que, em circunstâncias apropriadas, expressar a ação é realizá-la. Mas ao avançar neste ciclo de conferências, Austin propôs um segundo tópico a partir do qual distingue entre os atos locutórios, que referem o ato *de* dizer algo, de expressar uma oração com um certo sentido e referência; os atos ilocutórios, aqueles que têm uma certa força convencional a partir da qual se pode realizar um ato *ao* dizer algo; e os atos perlocutórios, que remetem às consequências ou efeitos que produz aquilo que foi dito, seja sobre quem emite o proferimento ou sobre outras pessoas. A partir disso, Austin distingue então entre a ação que realizamos, a ilocução, e suas consequências; ou mais especificamente, entre os efeitos convencionais próprios dos atos

cional há mais de 60 anos no cursinho e não vejo como não poderia funcionar no Brasil como um todo”. (PIAZZI, 2009: 154-155)

Em nota ainda acrescentaria: “Um professor deveria ter o mesmo status de um oficial das forças armadas” (PIAZZI, 2009:155). Como se demonstrou, a espetacularidade está ligada a uma noção de eficiência que, quando levada às últimas consequências, produz projetos como o do professor Pier, em que a qualidade é medida por elementos quantitativos dentro de uma estrutura burocrática comandada não por instituições estatais, mas pela sociedade civil organizada. O professor Pier foi um profundo amante da literatura de ficção científica, mas parece não ter aprendido nada com as distopias descritas por seus autores favoritos. Esses procedimentos espetaculares precisam ser entendidos de forma bastante sutil. Não se trata apenas de um professor que ensina executando um show, mas que desempenha algo que merece ser visto.

Por outro lado, deve-se lembrar novamente que o processo educativo espetacular não é um demônio que precisa ser escorraçado com orações e abluções de purificação. Muitos educadores de qualidade e honestidade invariavelmente passam por esse processo na relação com seus alunos. O que se discute aqui é o risco de um professor que precisa da própria imagem para que o conhecimento seja transmitido. Nesse sentido, mesmo grandes pensadores e professores importantes da nossa sociedade incorrem nesse modelo. Pode-se citar um nome como Ariano Suassuna, que dizia que todo professor tem um pouco de ator (SILVA, 2019: 13).

Partindo dessa ideia, existem muitos que recaem nas metáforas fáceis em que afirmam que a educação é uma espécie de arte em que o educador se comporta como um ator diante de alunos espectadores em uma aula-espetáculo. Não se nega que seja importante que o educa-

ilocucionários e os efeitos ou consequências que são as perlocuções.

Prometer, apostar ou batizar são alguns dos exemplos que propõe Austin para compreender os atos ilocucionários como atos realizados em conformidade com uma convenção. Neste quadro, o autor destaca o papel fundamental que as circunstâncias apropriadas têm no desenvolvimento exitoso dos atos ilocucionários. Ou seja, para que um ato ilocucionário prossiga sem impedimentos, é necessário que ocorra um procedimento acertado que tenha certo efeito convencional, o que deve incluir o proferimento de determinadas palavras e a existência de circunstâncias e pessoas que devem ser as apropriadas para esse caso particular. Este procedimento também deve ser realizado de maneira correta e em todas as suas etapas. Além disso, dentro do contexto necessário para que a emissão não fracasse, Austin considera a presença consciente da intenção do falante em relação à totalidade de seu ato locutório como um elemento central: isto é, os participantes devem se comportar de forma eficaz, inclusive quando isso significa ter certos pensamentos ou sentimentos requeridos pelo mesmo procedimento.

Agora, na obra de Judith Butler a noção de performatividade adquire uma nova virada. E isto porque, embora Butler retome a força ilocucionária dos atos performativos tal e como desenvolvida por Austin, ela se opõe a conceber as condições apropriadas como circunstâncias necessárias para a realização de referidos atos. Para tanto, Butler propõe repensar a teoria dos atos de fala através da crítica derridiana e do conceito de citacionalidade ou iterabilidade. Se tal como dissemos, Austin entende a presença consciente dos locutores ou receptores como condição fundamental para o êxito do perfor-

dor sinta o desafio de seu trabalho também no aspecto emocional. Comparar a si mesmo como alguém em atuação, que se coloca em cena para representar um papel, permite entender sua experiência como uma prática em que precisa convidar todos os sentidos do educando para o assunto em questão. Vale a pena pensar no que um professor-ator poderia promover.

Afinal, adentra-se no fato de que a educação por muito tempo, e muitas vezes ainda hoje, coloca-se na condição de um paradigma cientificista. Relacionar o ato de educar com uma arte poderia trazer outros modelos ainda pouco explorados. A aula poderia bastar-se por si mesma, sem recair em modelos previamente combinados, criar barreiras ao racionalismo estrito e abrir algumas brechas para vivências interessantes. No entanto, ainda haveria a mediação da atuação e do espetáculo para que a docência pudesse se realizar de maneira mais agradável ou efetiva.

A questão que o presente trabalho levantou se configura muito mais na simplificação que essa espetacularidade traz. Seria possível dizer que um professor espetacular, com essas mentalidades já descritas, estaria disposto a praticar jogos de linguagem no processo que implica a aula? Não estaria, na verdade, trocando uma linguagem metafísica focada na ciência para uma outra focada na arte, mas permanecendo o seu essencialismo? Não estaria na verdade sempre lidando com o modelo da eficiência e da atenção, com um resultado específico a ser alcançado?

“Não se trata tampouco de igualar a arte e a pedagogia, mas de investigar a dimensão estética, performativa do fenômeno aula, e do ensino dela decorrente. Trata-se de olhar a aula sob as lentes da performance, entendida aqui em seu sentido mais amplo, antropológico, e não exclusivamente artístico. Trata-se de olhar a experiência da aula como um fenômeno em que a participação, as represen-

mativo, para Derrida dita presença implica que nada escapa à totalização, que não exista nenhum resto, nenhuma polissemia irreduzível, nada além do horizonte da unidade de sentido. Em oposição a isso, Derrida afirma que nenhum contexto é absolutamente determinável, que sua determinação nunca está suturada ou assegurada. Nada impede então que os signos sejam citados, rompendo deste modo com todo contexto dado e gerando constantemente novos contextos não saturáveis. Assim, todo enunciado continua produzindo efeitos além da presença do emissor e da sua vontade – dizer “original”, ao mesmo tempo que rompe com todas as ancoragens e gera constantemente novos contextos. Esta lógica de repetição e alteridade é o que Derrida chama iterabilidade. Em suas palavras:

“Um enunciado performativo poderia ser conseguido se a sua formulação não repetisse um enunciado “codificado” ou iterável, dito de outro modo, se a fórmula que pronuncio para abrir uma sessão, lançar um barco ou casamento não fosse identificável como conforme a um modelo iterável, se, portanto, não fosse identificável de qualquer maneira como “citação”” (DERRIDA, 1991:368,369).

Dito isto, longe de entender o não cumprimento das condições apropriadas como base do fracasso da linguagem, Derrida propõe pensá-lo como uma possibilidade interna e positiva, lei da linguagem, elemento próprio do signo linguístico. Neste sentido, para ele, a chave de um performativo exitoso radica precisamente em ser, nos termos de Austin, impuro.

Pelo que foi dito até agora, é possível destacar ao menos dois aspectos que Butler retoma da proposta austiniana. Primeiro, a ideia de que as palavras, longe de representar ou refletir uma realidade externa, fazem coisas. Por isso, para Butler, o discurso é entendido em sua capacidade puramente produtiva. Em segundo lugar, a

tações sociais e o jogo performativo estão em plena atividade e, por isso, submetidos a princípios gerais da presença, do improvisado, do gesto, do corpo que são análogos àqueles a que também as artes performativas que se submetem”. (SILVA, 2019:15)

O que se percebe é que o tema da performance no que tange a educação vai muito além da concepção artística, ainda que, em alguma medida, esteja sempre dialogando com as artes. O que se deseja captar aqui é que o aspecto de desempenho que a palavra possui não deve ser entendida como prioridade interpretativa na relação educacional. Esse aspecto está nitidamente presente em uma educação espetacular que visa comover os olhares alheios com o propósito de melhorar e ampliar a eficiência de um trabalho.

A performance enquanto campo de estudo relaciona muitas disciplinas, principalmente a antropologia e a filosofia, além das artes. O aspecto artístico precisa ser lido em conjunto com o aspecto social e linguístico, de uma maneira que esse movimento possa fazer emergir momentos indisciplinados, o que traria novos olhares, e, por conseguinte, novas pesquisas. Vive-se um momento do surgimento de um campo conflituoso, um emaranhado de forças díspares, de discursos em fricção, de agenciamentos de diferentes saberes. O valor que está sendo dado à performance na educação reside nisso, no rompimento de fronteiras e categorias.

Termos epistemológicos e metodológicos precisam ser alterados para que o pensamento educacional possa romper com as estabilidades representacionais. O modo como se age se torna a pedra angular para pensar a cultura e a linguagem, ao invés de compor estruturas semânticas e semióticas rígidas no entendimento do que é o ato de educar. Aqui se considera o corpo em atividade mais relevante do que o conceito abstrato que visa orientar um procedimento. Sem o aspecto vivo e constantemente construído pelas

ideia de que falar é produzir um ato. Ou seja, as palavras produzem ações, de maneira tal que o discurso não se encontra em uma instância paralela ou subordinado à ação, mas, ao contrário, que falar é fazer. Neste sentido, Butler resgata a noção de ato performativo ou ilocucionário a partir do qual elabora uma teoria da ação linguística, onde o discurso pode ser entendido como uma prática social. Porém, é seguindo a proposta de Derrida que Butler se diferencia da noção austiniana do ato performativo ao incorporar a possibilidade da linguagem ser repetida na ausência, não apenas de seu referente mas de uma determinada intenção de significação, certa “inconsciência estrutural” que impeça toda saturação do contexto e deixe um resto que escape à totalização. Deste modo, Butler estende a noção de performatividade ao pensar como performativas não apenas as palavras que “fazem o que dizem” ao serem proferidas em condições adequadas, mas sim toda circulação de discursos.

Por outro lado, a partir da dimensão produtiva e formativa do poder exposta por Michel Foucault, Butler entende o ato performativo como um efeito de poder. Foucault opõe-se a uma representação jurídico-discursiva e negativa do poder que toma o direito como modelo e como código, em busca de uma concepção de poder que permita concebê-lo como uma multiplicidade de relações de força que, por meio de lutas e enfrentamentos incessantes, são transformadas, reforçadas e, inclusive, revertidas. O poder é entendido então ao modo de uma microfísica que atravessa profundamente a espessura da sociedade e desempenha também um papel diretamente produtivo: como aquele meio regulador e normativo que permite a formação de atos e sujeitos, produz os corpos que governa, em virtude de práticas e normas historicamente variáveis. Assim, Judith Butler entende o ato performativo

práticas culturais de uma corporeidade, não se pode falar de performance. Essa descoberta das artes de vanguarda do início do século XX encontra eco nos projetos educativos contemporâneos. Sobre isso é que se deve basear um estudo sobre a performance na educação.

A relação da aula não pode ser reduzida ao clichê de sua espetacularidade, como já se comentou anteriormente. O performativo cria possibilidades de interpretação que vão do contato do docente com seus educandos, até a constituição de políticas públicas. As questões interculturais, a identidade de gênero, as forças de opressão sobre classe, religião, cultura e raça se tornam relevantes e materiais para o trabalho educacional.

Os discursos e as construções teóricas estão em relação íntima com as práticas realizadas pelos mais diferentes atores sociais. Seja na academia, na relação direta entre professor-aluno ou nos corredores de uma escola pública, encontrar-se-á comportamentos que dizem respeito ao sistema constituído por dispositivos sociais. Focar o trabalho no corpo pode ser revolucionário, pois permitirá buscar as fissuras dessas formações impostas por uma estrutura perpetuada ideologicamente.

Da mesma maneira pode-se considerar como a noção de performance reduz a metafísica da presença, principalmente na constituição do sujeito. A autoridade do professor precisa ser reconfigurada através das práticas, reforçando que os alunos não podem ser vistos como meros repositórios de conhecimentos. A interação se torna uma característica importante, alterando o dualismo sujeito/objeto para um tipo de contato mais rizomático que flui pelas redes da linguagem em atividade. A colaboração passa a ser o elemento preponderante, abrindo espaço para a troca coletiva. Como expõe mais claramente o professor Gilberto Icle:

como efeito de uma dinâmica de poder, de normas regulatórias que governam a materialização daquilo que o ato nomeia, como efeito de uma prática reiterativa a partir da qual o ato aparece naturalizado, isto é, dissimulada sua historicidade. No entanto, Butler aponta que o próprio fato de que esta reiteração seja necessária supõe que essa materialização nunca termine, nunca está totalmente completa, os corpos nunca acatam totalmente as normas mediante as quais sua materialização é imposta. Disto segue a crítica que Butler realiza a Foucault neste ponto:

O esforço feito por Foucault para elaborar reciprocamente as noções de discurso e materialidade por acaso não resulta ineficaz para explicar, não apenas o que está excluído das economias da inteligibilidade discursiva que descreve, mas sim aquilo que deve ser excluído para que tais economias funcionem como um sistema autossustentável? (BUTLER, 2019:65,66).

Neste ponto, Butler incorpora uma das principais contribuições da teoria psicanalítica lacaniana ao esquema foucaultiano ao sustentar que o poder não apenas produz reiterativamente aquilo que nomeia, mas que produz do mesmo modo o que escapa à norma como seu exterior. Mas onde o excluído não tem uma existência separável ou independente, dirá Butler, não é uma espécie de exterior absoluto, ao contrário, trata-se de um exterior constitutivo ou relativo produzido por uma série de exclusões que são internas ao sistema como sua própria necessidade não tematizável. Desta forma, Butler refere-se àquilo que escapa à norma, que a excede, e que, portanto, abre caminho para a possibilidade des-constituente do próprio processo de repetição. E isto porque se, segundo sustenta Butler, todo ato é em si uma recitação e, como tal, supõe sempre uma distância entre a ação que está sendo realizada e a regra que está sendo atualizada. Devemos acrescentar ainda que é a esta distân-

Na performance existe, pois, um sentido político dado pela forma de organização. Uma performance é, por sua razão de existir, uma experiência coletiva. Nessa acepção, uma dimensão política fica à mostra quando se experimenta uma ruptura com os saberes já institucionalizados e, sobretudo, com conhecimentos pensados como processos individuais. Qual é o conteúdo de uma Performance? Não há conteúdo programado, não há programa, não há currículo a ser cumprido. A performance é pura experiência, é ação no mundo, é intervenção na vida das pessoas. Intervir, assim, é um ato político na medida em que deixa de reproduzir comportamentos esperados para produzir e inventar o inusitado. (ICLE, 2013: 19-20)

Essa mudança política gera o espaço necessário para que surja um novo sentir na educação. A abstração é ressignificada e a concretude alheia deixa de ser um dado intelectual para se tornar uma forma viva que precisa ser percebida pelo docente. A performance é o campo que abraça a possibilidade da alteridade, como chance do encontro com algo que ultrapassa toda forma de subjetivismo.

O termo alteridade se torna fundacional no trabalho da pedagogia performativa. O comportamento corporal não é compreendido dentro de uma individualidade ou de uma abstração conceitual, mas como uma relação ética com outro ser. Adentra-se aqui novamente no pensamento de Emmanuel Levinás, como um auxiliar na compreensão da atividade de performance.

No pensamento levinasiano a alteridade aparece como o encontro com um outro completamente infinito, no entanto, não uma infinidade matemática ou puramente abstrata. Significa encontrar o outro como força infinita que não pode ser conjugada ou dominada pelo olhar do indivíduo que o encara. Isso implica estar aberto a tudo o que não é o sujeito propositivo e compreender que a realidade não se submete aos desejos e percepções de um sujeito. O ou-

cia onde radica a potência que há possibilidade de se produzir uma mudança tal que permita fazer entrar em uma crise potencialmente produtiva da consolidação das normas mediante uma repetição subversiva. Portanto, para Butler, a subversão é, como potência, constitutiva de qualquer ação social. Em resumo, Butler toma como ponto de partida a teoria dos atos de fala e a crítica derridiana para desenvolver a noção de ato performativo entendido como uma prática reiterativa iterável; retomando a concepção foucaultiana de poder, Butler acrescenta ao ato performativo um efeito de poder; e, por último, é a partir do caráter excludente que a psicanálise atribui a toda pretensão de totalidade que Butler irá perceber a simultânea produção de um exterior constitutivo como resultado dos atos performativos. Podemos entender a performatividade, para Butler, como uma prática reiterativa de poder que produz o que nomeia ao mesmo tempo em que gera seu exterior constitutivo, exterior cujo retorno perturbador abrirá caminho para a possibilidade de uma repetição subversiva. Dito isto, consideramos possível destacar quatro aspectos fundamentais da concepção butleriana de performatividade: a) Em primeiro lugar, a autora faz referência à eficácia produtiva dos atos performativos enquanto atos que produzem o que nomeiam. Neste sentido, opondo-se a uma concepção representativa do discurso, Butler entende que este, longe de adotar uma função meramente descritiva, produz a realidade e seus sujeitos como parte integrante de uma ordem significante; b) Em segundo lugar, destaca-se a dimensão ritual da performatividade entendida como atuação reiterada. Isto é, a repetição ritualista que consiste precisamente em instituir uma série de significados já determinados socialmente mediante o retorno constante da sua realização, permite conceber o ato

tro é aquele que difere de mim e que por isso se torna necessário para que a existência tenha sentido.

Não é possível tematizar qualquer pessoa e prendê-la em concepções totalizantes que a metafísica constituiu como um privilégio a uma interioridade invisível e intangível. Se assim for, tudo seria acometido por um jogo de presença que vai de si a si, ou seja, ilusões que aparentam deslocamentos sem sair do lugar. O que se busca com a filosofia levinasiana é algo que não pode ser contido, controlado, dominado, exatamente pela chance de encontro com o outro.

Essa concepção tem um poderoso aspecto performativo, pois não está preocupado com o comportamento como um ideal da mente ou um conceito rebuscado. A alteridade implica no que é revelado pelo contato com aquilo que não pode ser simplesmente fruído. O comportamento só existe na relação com algo que escapa da pura passividade idealizada. Não cabem satisfações egoísticas, mas uma precariedade existencial que é sempre pautada por aquilo que não se é. Mesmo nas relações em que se toma como uma entidade que simplesmente absorve a realidade, existe o fato de que essa liberdade para possuir algo sempre depende dos limites impostos por esse outro. E esse processo de mediação se dá pelo empirismo do próprio corpo:

“A liberdade apresenta-se aqui como uma das possibilidades do equívoco original que se joga na vida autóctone. A existência de tal equívoco é o corpo. A soberania da fruição alimenta a sua independência com uma dependência em relação ao outro. A soberania da fruição corre o risco de uma traição: a alteridade de que ela vive expulsa-a já do paraíso. A vida é corpo, não apenas corpo próprio onde desponta sua suficiência, mas encruzilhada de forças físicas, corpo-efeito. A vida antes, no seu medo profundo, a inversão sempre possível do corpo-senhor em corpo-escravo, da saúde em doença. Ser corpo é, por um lado, aguentar-se, ser dono de si, e, por outro, manter-se na terra, estar no outro e assim, ser obstruído pelo seu corpo. (...) A ambigui-

performativo como um ato ritualmente repetido, citado, reiterado. Ainda mais, é a partir desta repetição ritualística que a performatividade consegue seu efeito de naturalização; c) Em terceiro lugar, Butler define a performatividade como uma citação que estabelece uma cumplicidade originária com o poder. Trata-se do poder reiterativo do discurso mediante o qual este produz os efeitos que nomeia, os fenômenos que regula e impõe, apresentando-os como naturais quando não são mais do que efeitos de práticas de poder social e historicamente situadas e que, de fato, podem ser modificadas. Longe de ser então uma simples facticidade que não tem valor e que é anterior à significação, o ato performativo é entendido como efeito de uma invenção fabricada discursivamente que, ao ser aceita como um dado primário, consegue enterrar e mascarar as relações de poder que o constituem; d) Por último, Butler afirma que a performatividade não somente produz os atos e sujeitos legítimos, senão que também produz o que é excluído da norma como seu exterior constitutivo; é precisamente a partir do retorno daquilo que foi excluído que pode se produzir uma repetição tal que consiga expor o caráter de *constructo* do ordenamento social e suas identidades, abrindo caminho para a possibilidade da transformação social.

A afirmação de Simone de Beauvoir “não se nasce mulher: torna-se mulher” constituiu-se num ponto de quebra para a teoria e a prática feministas alcançando sentar as bases da agenda de debates dos anos seguintes em torno da distinção entre sexo e gênero. Em parte, e apesar das importantes diferenças entre as distintas conceitualizações contemporâneas do gênero, a apropriação desta noção pelas feministas encontra fundamentação na possibilidade de arguir sobre as formas nas quais as diferenças anatômi-

dade do corpo é a consciência”. (LÉVINAS, 2008: 146-147)

A performance aparece assim como um reconhecimento da própria precariedade e das limitações que a constituem eticamente como um corpo vivido. Existe um componente ético em trazer a performance como processo de educação. Nunca o docente será o detentor absoluto da vida, mas alguém que, ao se expressar, na verdade depende dos corpos de seus alunos e precisa da relação com eles para construir aquilo que se chama de aula.

Isso demonstra que a performance na educação tem um forte aspecto participativo. Abandona-se a ideia de que alguém deve se submeter ao docente e aos seus recursos retóricos e disciplinares. A performance aparece como uma possibilidade de enfrentamento a todas as formas de positivismo que a academia perpetuou na concepção de docência na educação. Trata-se de uma nova metáfora exploratória (PINEAU, 2010: 96) em que todas as expressões são tessituras que foram arrançadas e podem ser desarranjadas na medida em que se tecem as relações entre aqueles que agem e aqueles que observam, posições que também podem ser alteradas a qualquer momento pela sua constituição performática. Como a educadora Elyse Lamm Pineau²⁵ explicita:

“A poética da performance educacional privilegia do mesmo modo as dimensões criativas e construídas da prática pedagógica. Ela reconhece que educadores e educandos não estão engajados na busca por verdades, mas sim em ficções colaborativas – continuamente criando e recriando visões de mundo e suas posições contingentes dentro delas. Uma poética educacional privilegia as múltiplas histórias e os múltiplos narradores no processo em que as narrativas da experiência humana são modeladas e

25 Elyse Lamm Pineau é professora de Comunicação na *Southern Illinois University*, onde dá aulas e conduz pesquisas sobre as intersecções de metodologias da performance, pedagogia crítica e narrativa autoetnográficas.

cas do sexo receberam significados culturais diferentes em distintos momentos. Neste sentido, o sexo estava relacionado com o determinismo biológico, enquanto o gênero passava a ser entendido como uma construção cultural; reproduzindo, deste modo, a lógica binária própria do par natureza / cultura. No entanto, algumas questões permanecem abertas sobre essas noções, que ainda hoje se encontram em disputa. Neste quadro, e a partir de análise política da matriz heteronormativa, Judith Butler propõe compreender não apenas o gênero mas também o sexo, assim como a unidade de experiência de sexo-gênero-desejo, como efeitos performativos do discurso, produtos de uma relação política de vinculação criada pela sedimentação de normas que determinam e regulamentam a forma e o significado da sexualidade.

Em *Problemas de gênero* (1990), Butler afirma que a coerência ou unicidade interna suposta em um sistema de gêneros binário e oposto encontra seu fundamento em uma heterossexualidade estável e de oposição que pressupõe uma relação causal e coerente entre sexo, gênero e desejo na qual o gênero reflita ou esteja limitado pelo sexo e o desejo reflita ou expresse o gênero. Antes disso, Butler sustenta que, se aceitamos que o gênero corresponde aos significados culturais do corpo sexuado, dali não se desprende que somente um gênero seja produto de um sexo. Isto é, ainda que os sexos sejam considerados binários, não há razão para pensar que os gêneros também os sejam. A distinção entre sexo e gênero, levada a seu limite lógico, mostra uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Mas longe de limitar sua crítica ao sistema binário de gêneros, Butler questiona inclusive o caráter invariável do sexo e propõe pensá-lo como uma construção tão culturalmente construída como o gênero. Neste

compartilhadas por todos os participantes em um coletivo de performance.” (PINEAU, 2010: 97)

Uma educação performativa aparece como escritura viva que o docente pode executar em sua interação com os alunos em aula, colocando em risco todo estatuto metafísico que acolhe uma aula e suas circunstâncias, em que causas dão lugar aos rastros que servem para a criação de novos caminhos. Os desejos dos envolvidos podem se liberar dos papéis de dominância e acolher seus diversos atravessamentos históricos. Para isso torna-se relevante questionar o que se entende por uma educação performativa.

Esse tipo de educação escapa de todos os paradigmas, não podendo ser colocada em nenhum tipo de plano de aula ou currículo escolar sem o risco da perda de sua potência criadora. Descrivê-la de maneira peremptória seria o mesmo que assinar seu atestado de nascimento como uma espetacularidade tardia. Não se recomendam formas de comportamento delineados e assentados em significados dados pela tradição escolar reconhecida. Esse não é o desejo que motivou esta tese. Por outro lado, exemplos devem ser apontados para que se possa apanhar, em um exercício diletante de flânerie, os momentos em que se vislumbra, ainda que por um instante, o poder de iterabilidade da linguagem em suas formas de vida.

Para isso é preciso recorrer ao professor incidental que marcou a crítica literária e abriu os primeiros escritos desta tese. Trata-se de um professor que não separou sua disciplina da vida cotidiana e dos relacionamentos afetivos que implicava sua textualidade pulsante. Seria impossível convocar uma educação performativa e terapêutica sem mencionar novamente a figura humano-literária de Roland Barthes.

Em 1977 o professor francês recebeu a cátedra de Semiologia Literária no *Collège de Fran-*

sentido, ela considera que é necessário reconstruir genealogicamente a história dos discursos que conseguiram fazer do sexo algo natural para poder apresentar as opções binárias como construções variáveis. Evidencia-se, portanto, o projeto desconstrutivo que Butler propõe executar sobre as noções de sexo e gênero:

Questionar uma suposição não equivale a rejeitá-la; (senão que) implica libertá-la de seu confinamento metafísico a fim de compreender quais interesses se afirmam em – e em virtude de – nessa localização metafísica e permitir, conseqüentemente, que o termo ocupe outros espaços e sirva a objetivos políticos muito diferentes (BUTLER, 2019:56).

Longe do niilismo político, trata-se de introduzir uma mudança significativa e promissora no próprio pensamento político que permita problematizar a construção dos corpos sexuais e generificados, para abrir novas possibilidades.

A partir do que foi dito até aqui, percebe-se que Judith Butler propõe conceber o gênero como “[...] o meio discursivo / cultural pelo qual ‘a natureza sexuada’ ou ‘um sexo natural’ produzido e estabelecido como ‘pré-discursivo’, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura” (BUTLER, 2018:27). Isto é, o sexo entendido como biológico e natural é o resultado do aparato de construção cultural nomeado pelo gênero que assegura sua estabilidade interna e o marco binário do sexo situando sua dualidade em um campo prediscursivo. Deste modo, a distinção entre sexo e gênero, em correlação com o par biologia / cultura, é borrado, abrindo caminho para a resignificação das ficções de coerência heterossexual. Para Butler o sexo e o gênero são entendidos como construções – nem verdadeiras nem falsas – enquanto efeitos de verdade de um discurso de identidade primária e estável, apresentando-se como

ce. Diante disso realizou sua aula inaugural onde deveria trazer seus objetivos e sua história de modo apreensível aos ouvintes que passivamente deveriam absorver suas citações eruditas e títulos como argumentos de autoridade. No entanto, Barthes era mais (ou menos) que um professor espetacular que deveria cativar seus ouvintes com uma bela retórica beletrista. Ele realizou a conferência que ficou designada pelo signo do que deveria ter feito, chamando-a de “aula”.

Neste exercício vivo de semiologia literária, o autor se coloca como signo em jogo, desafiando os padrões culturais impostos pela academia. Inicialmente questionou seu próprio lugar de fala, como se talvez não tivesse sido acertado ser tomado como um professor adequado à tarefa que o *Collège de France* exigia de si, perguntando quais razões teriam sido levadas em consideração para a escolha de um, como ele mesmo expôs, “sujeito incerto” para o exercício da docência:

“Pois, se minha carreira foi universitária, não tenho entretanto os títulos que dão geralmente acesso a tal carreira. E se é verdade que, por longo tempo, quis inscrever meu trabalho no campo da ciência, literária, lexicológica ou sociológica, devo reconhecer que produzi tão-somente ensaios, gênero incerto onde a escritura rivaliza com a análise. E se é ainda verdade que, desde muito cedo, liguei minha pesquisa ao nascimento e ao desenvolvimento da semiótica, é também verdade que tenho pouco direito de a representar, tendo sido tão propenso a deslocar sua definição, mal essa me parecia constituída, e a apoiar-me nas forças excêntricas da modernidade (...).” (BARTHES, 2007a: 7-8)

Adianta-se um professor-escritor-pensador e, ainda mais pungentemente, um pedagogo-performer. Sua relação com a cátedra se presentifica em estabelecer formas de afeto com os textos, com as palavras, com os livros e com as pessoas. Barthes percebe sua situação como algo única dentro da história acadêmica, pois é uma po-

naturais quando são somente o produto de práticas discursivas de poder. Butler propõe ainda conceber o gênero como um ato performativo, enquanto constitui performativamente a identidade a partir das mesmas “expressões” que se apresentam como seu resultado; e ao sexo, como um “ideal regulatório”, isto é, como uma prática reguladora cuja força se manifesta produzindo, demarcando, circunscrevendo e diferenciando os corpos que governa em sua materialidade. O sexo não é aqui então uma realidade simples ou condição estática de um corpo, não é um dado corporal sobre o qual se impõe o gênero, ao invés disso se trata de um efeito sedimentado de uma prática reiterativa de poder que atua como norma cultural que governa a materialização dos corpos. “[...] Se o corpo não é um “ser”, mas uma fronteira variável, uma superfície cuja permeabilidade é politicamente regulada, uma prática significativa dentro de um campo cultural de hierarquia de gênero e heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2018:240). Distante de compreender o corpo sexuado como anterior ao signo, Butler sustenta então que não é senão mediante o poder do discurso que se produz a materialidade do corpo como um efeito de seu próprio procedimento.

Mas se tudo é discurso, qual é o lugar que Butler assegura à noção de materialidade? “Se tudo é um texto, que dizer da violência e do dano corporal?” (BUTLER, 2019:54). Em “*Corpos que importam*” (1993), ela sustenta que, antes que supor ou negar a materialidade do corpo, o que se trata é deslocar os próprios termos deste debate. Não haveria então que se perguntar se há ou não alguma matéria no texto, mas sim como e porque a materialidade do sexo tornou-se um signo de irreducibilidade; como passou a se entender que aquilo que somente refere-se a construções culturais não pode ser em si uma construção.

sição “fora do poder” (BARTHES, 2007a: 9). A atividade do professor é pesquisar e falar, mas no momento de seu discurso acrescenta a possibilidade de se pensar a aula como uma forma de sonhar a própria pesquisa. Não pensa a docência como uma maneira inócua de “julgar, escolher, promover, de sujeitar-se a um saber dirigido” (BARTHES, 2007a: 10), ensinar se torna uma oportunidade de reverberação sem direções definidas.

Roland Barthes não era um ingênuo, pois sabia que mesmo que uma situação possa colocar em xeque a institucionalidade do poder, nunca se pode afirmar que há uma total ausência dele. O que se tem, na verdade, é a possibilidade de questionar as condições e sentir quais as operações discursivas que podem fazer os sujeitos se despojarem do desejo de dominação. O pensador francês traz aqui um projeto de ensino que se recusa a cumprir cartilhas e se basear em personalidades histriônicas.

Seu entendimento sobre a literatura visava lidar mais criativamente com a textualidade. Pensava em formas de escapar da linguagem como uma legislação e da língua como um código. Reconhecia as gramáticas estabelecidas como formas autoritárias que o obrigavam a se expressar em formas definidas e indiscutíveis: “sou obrigado a escolher sempre entre o masculino e o feminino, o neutro e o complexo me são proibidos” (BARTHES, 2007a: 13). Entendia que a linguagem humana carecia de um exterior, tornando-se um lugar fechado. Mas então, como proceder enquanto um educador que busca o afeto na palavra e a palavra no afeto? O professor precisa achar formas de trapacear a língua. Realizar um tal tipo de logro em que se possa ouvi-la fora do poder, o que só poderia acontecer, para ele, através da literatura.

“Entendo por literatura não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor do comér-

Trata-se de se dar conta que referir à matéria do corpo sexuado implica invocar uma história sedimentada de hierarquia sexual e de supressões sexuais, uma história de degradação e exclusão do feminino que, longe de se constituir como condição da teoria, deve ser objeto de indagação para o feminismo. Neste sentido, para Butler, negar o caráter discursivamente construído da materialidade do corpo supõe permanecer ligado a uma perspectiva essencialista que reproduz as assimetrias de poder presentes na noção de sexo como natureza ou matéria. Butler, inclusive, assinala que aquelas teorias que sustentam que as categorias linguísticas, longe de produzir, denotam a materialidade do corpo, têm o inconveniente de depender de um referente que persiste somente como uma espécie de ausência ou perda que nunca pode formar plenamente parte da linguagem. Postular então uma materialidade exterior à linguagem, considerada ontologicamente distinta desta, equivale a minar a possibilidade de que a linguagem possa indicar ou corresponder a esse âmbito de alteridade radical. Por isso que Butler sustenta que qualquer teoria do corpo culturalmente construído deveria colocar em dúvida ‘o corpo’ como passivo e anterior ao discurso. E isto porque, nas suas palavras,

Na medida em que o poder opere com êxito constituindo o terreno de seu objeto, um campo de inteligibilidade, como uma ontologia, seus efeitos materiais são considerados dados materiais ou fatos primários. Estas positivities materiais aparecem fora do discurso e o poder, como seus referentes indiscutíveis, seus significados transcendentais. Mas essa aparição é o momento em que mais se dissimula e resulta mais efetivo o regime de poder / discurso (BUTLER, 2019:64).

Neste sentido, Butler propõe compreender a materialização do corpo como um processo de sedimentação de práticas repetitivas, “uma espécie de apelo às citações” (BUTLER, 2019), inves-

cio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática do escrever. Nela visto portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constituía obra, pois o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro”. (BARTHES, 2007a: 16)

Compreenda-se aqui que por teatro Barthes não visa um processo de representação (tão criticado neste trabalho), mas pensa a literatura como movimento onde, com a textualidade e a escrita, colocam-se novamente os elementos necessários para a criação de crises que expõem a fragilidade dessa mesma representação. As palavras são usadas em jogo pelos seus usuários, de maneira performática e terapêutica, ao se colocarem como dimensões vivas que rejeitam a repetição inerte de padrões. Da mesma maneira elas se reconhecem como formas de ação próprias que não se rendem a uma finalidade, mas que podem se multiplicar de maneira virótica desconstruindo os saberes estabelecidos, principalmente pela institucionalidade.

A literatura e seu ensino se caracterizam por colocar frente a frente lugares diferentes de fala. Pensar como uma forma de enunciação, que expõe a energia do sujeito, ou talvez a sua falta, permite ver a língua como um conjunto aberto de repercussões e efeitos (BARTHES, 2007a: 21). Sua busca era ensinar não como uma imposição, mas como uma manutenção do discurso (BARTHES, 2007a: 40-41). Barthes compreendeu que o saber e a cultura veiculados pelo ensino precisam de formas discursivas que não recaiam na opressão. Encontra-se aqui o germe para a resistência a uma educação espetacularizada que reifica e categoriza sujeitos e objetos.

A força impositiva que o ensino possui deixou-se esvaziar pelos novos tempos. Barthes era um professor de literatura que compreen-

tindo-se em um tempo estendido nas relações de poder, e materialidade como o efeito e o indicador deste investimento. Ou seja, a materialidade do corpo designa assim certo efeito de poder ou, mais exatamente, é o poder em seus efeitos formativos ou constitutivos. Nessa perspectiva, a linguagem e a materialidade não se opõem, ao contrário, a linguagem é e se refere a aquilo que é material, e o que é material apenas é em relação ao processo pelo qual se confere a ele significação. Porém, isso não significa que para Butler haja um corpo neste texto, visto que o corpo não é um ponto de partida irredutível e essencializado, carregado de substância, nem tampouco um mero produto do discurso; mas sim um efeito de materialidade do corpo, um efeito de materialidade que é o corpo, produzido pelo poder do discurso. Para Butler, entender o corpo como efeito do discurso não supõe então uma negação de sua materialidade, uma defesa de um ideal incorpóreo baseado na heterogeneidade e na indeterminação. Pelo contrário, trata-se de um questionamento da noção de matéria e um deslocamento em sua conceituação. Trata-se de reconsiderar “[...] a matéria dos corpos como o efeito de uma dinâmica de poder, de modo tal que seja indissociável das normas reguladoras que governam sua materialização e significação de seus efeitos materiais” (BUTLER, 2019:19).

Assim, percebemos a leitura crítica que Judith Butler realiza sobre as noções de sexo, gênero, corpo e materialidade quando estas são entendidas como categorias naturais, primárias e estáveis, prévias a todo discurso. Frente a isso, a autora propõe compreendê-las como construções performativas, efeitos de práticas reiterativas de poder que se apresentam como naturais e eternas quando, de fato, são historicamente variáveis. Agora devemos acrescentar que na medida em que a identidade se preserva mediante

deu que o seu “conteúdo e objeto de ensino” estava obtendo um novo estatuto diante da sociedade. A dessacralização do elemento literário não deveria ser vista como uma destruição, mas como a possibilidade de perceber que o literário não está mais guardado. Não há mais nenhuma entidade protetora que devore aquele que não sabe brincar com os signos da literatura. Na decadência aparecem os profetas que inauguram um novo mundo. Neste caso, de uma realidade que vê a literatura como um reino de rígidas inferências para uma aula que é puro fluxo, pura passagem. O ensino deixa de ter dono, inclusive o próprio docente deixa de ser mestre de si mesmo. Ele se torna uma testemunha do gozo que o literário pode promover.

O campo literário deixa de ser um espaço para atos sancionadores. Não se precisa mais de permissões, ratificações e retificações, pois também não existem mais proibições para preocupar os “praticantes” da literatura. A textualidade passa a ser um lugar de vivência onde a leitura acompanha a escrita e toda atividade é uma execução e um acontecimento. O encontro na aula obtém uma nova aura, pois cada um se torna responsável pelo que tece com suas palavras.

Como ficaria a docência nesse tipo de situação tão periclitante? Um professor precisa apenas da fidelidade de seus alunos para que a aula possa acontecer. Retorna-se ao problema levantado anteriormente: o que o docente deve fazer para ganhar e manter a fidelidade de seus alunos? A resposta também está dada: não é necessário se preocupar em ter uma atitude específica que não esteja já no seu encontro próprio com o literário. O professor não precisa promover técnicas que engajam a atenção. Para achar a confiança e estabelecer um relacionamento com os discentes, o docente precisa apenas compartilhar sua própria textualidade e assim sentir os movimentos da linguagem em si, ge-

os conceitos estabilizadores do sexo e do gênero, questioná-los supõe necessariamente uma crítica à própria noção de identidade entendida como sempre idêntica a si mesma, unificada e internamente coerente. Deste modo, desestabilizando aquelas categorias cujo caráter natural se apresenta como indiscutível, a autora consegue interrogar a própria noção de identidade.

Desta forma, Judith Butler propõe conceber as identidades levando em conta tanto a produtividade do discurso a partir da qual se constrói certa posição do sujeito mediante a interpelação, como a investidura que leva (ou não) a se identificar com determinada posição. Para fazer isso, em primeiro lugar, Butler retoma a teoria althusseriana da ideologia com vistas a compreender a operação de interpelação a partir da qual tem lugar a constituição dos indivíduos concretos como sujeitos. Para ilustrar este mecanismo, em *Ideologia e aparatos ideológicos do Estado*, Louis Althusser⁸ desenvolveu o já clássico exemplo em que um policial interpela um transeunte e este, ao virar-se e se reconhecer como a pessoa interpelada, converte-se em sujeito. Ainda devemos acrescentar que este mecanismo de interpelação, segundo aponta a autora, ao mesmo tempo que nega seu próprio caráter ideológico, já está sempre funcionando, de modo que o indivíduo já está sempre sujeitado. Se, em Althusser, a interpelação é então o mecanismo a partir do qual a ideologia convoca e constitui o interpelado como sujeito a partir do reconhecimento e posterior desconhecimento do chamado de outrem, Butler propõe concebê-la como um enunciado performativo. Neste sentido, a autora sustenta que o sujeito se constitui socialmente com o chamado ou a demanda de outrem que representa a lei e que a impõe por meio da interpelação. A

8 Louis Althusser (1918-1990) foi um filósofo franco-argelino, identificado com o marxismo estrutural.

rando um momento de atividade criativa que só pode se dar pela troca entre os colaboradores e as textualidades:

“O método não pode ter por objeto senão a própria linguagem, na medida em que ele luta para baldar todo o discurso que pega: por isso é justo dizer que esse método é também ele uma Ficção: proposta já avançada por Mallarmé, quando pensava em preparar uma tese linguística: ‘todo método é uma ficção. A linguagem apareceu-lhe como o instrumento da ficção: ele seguirá o método da linguagem: a linguagem se refletindo’.” (BARTHES, 2007a: 41).

Dando sentido à aula como performatividade, precisa-se levar em consideração sua capacidade criativa de deslocamentos não normativos. Não havendo autoridade e institucionalidades coercitivas da tradição, resta apenas a capacidade imaginativa dos envolvidos em atuação. Seus discursos se trocam e se alimentam uns dos outros em combinações e permutações originais e produtivas.

Esse processo criativo através da linguagem usa seus próprios meios para baldar, aligeirar e desprender as formas de poder. O pensador francês acreditava que esse desprendimento da linguagem somente seria possível, pelo menos assim ele se persuadia, na escrita através da fragmentação (BARTHES, 2007a:42). Por outro lado, ele via o seu trabalho como palestrante e professor ligado a uma forma específica de exposição: a excursão. O professor em aula faz digressões que circulam o assunto ou temática da aula.

“Gostaria, pois, que a fala e a escuta que aqui se trançarão fossem semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em torno da mãe, dela se afasta e depois volta, para trazer-lhe uma pedrinha, um fiozinho de lã, desenhando assim ao redor de um centro calmo toda uma área de jogo, no interior da qual a pedrinha ou a lã importam finalmente menos do que o dom cheio de zelo que deles se faz. Quando a criança

partir da convocação feita ao sujeito pelo discurso, o reconhecimento que oferece o poder e a força que a lei possui, o sujeito alcança a existência social. Butler inclusive destaca a importância do processo de generificação na constituição subjetiva dos indivíduos que tem lugar a partir da interpelação de gênero produzida pelo chamado do médico que converte o bebê em menino ou menina, antes mesmo de seu nascimento, introduzindo-o deste modo no terreno da linguagem e do parentesco. De fato, segundo aponta a autora, o sujeito se constitui a partir de dito processo de generificação, de maneira tal que não há sujeito que não se encontre já generificado. As pessoas somente se tornam inteligíveis quando possuem um gênero que se ajusta a normas reconhecíveis de inteligibilidade de gênero. “Sujeitado ao gênero, porém subjetivado pelo gênero, o ‘eu’ não está nem antes nem depois do processo desta generificação, senão que somente emerge dentro (e como a matriz) das próprias relações de gênero” (BUTLER, 2019:25). Portanto, para esta autora, resulta errôneo conceber a identidade de gênero como um tipo particular de uma identidade geral.

No entanto, Butler afirma que o modo que a interpelação opera supõe uma teoria da consciência em que esta, entendida como o funcionamento psíquico da norma reguladora, constitui uma operação psíquica e social de poder. Neste sentido, se o sujeito se constitui como tal uma vez que se reconhece como a pessoa interpelada, resulta necessário se perguntar o porquê dele se reconhecer nesta condição. O sujeito, que é efeito de poder, abriga, preserva, submete-se ao poder para manter sua própria existência. A sujeição, entendida a partir da simultaneidade entre a subordinação ou dependência fundacional e a formação do sujeito, permite introduzir a análise psicanalítica de que nenhum sujeito

age assim, não faz mais que desenrolar as idas e vindas de um desejo, que ela apresenta e representa sem fim”. (BARTHES, 2007a: 42).

A aula se torna não um laboratório, um local de trabalho, mas um jogo cujas significações são as únicas formas possíveis de realização. O conteúdo não é ensinado para uma mecanização econômica de categorias e epistemologias. Estamos diante da possibilidade que tudo pode advir de um encontro fortuito e feliz no relacionar-se livre dos colaboradores performativos.

Barthes chegou a pensar como lidar com as necessidades práticas que uma educação curricular exige e ainda assim manter a educação livre e poética que aqui se identifica enquanto performativa. Em seu célebre texto “*Au Séminaire*”, ele se pergunta se um seminário deveria ser pensado como lugar real ou fictício, mas sua resposta é duplamente negativa. Trata-se de entender toda instituição como um local de utopia (BARTHES, 2012: 412). A geometria grosseira existente nos cursos precisa ser substituída por aquilo que entendia como “uma topologia sutil das relações corporais, de que o saber seria pré-texto” (BARTHES, 2012: 413).

Um seminário seria composto de três espaços. O primeiro seria institucional, reconhecido normalmente como aquele aspecto em que a fixidez e as hierarquias são apresentadas, mas aqui deve ser entendida não como uma comunidade de ciência, mas o local onde se pode ter uma cumplicidade com a linguagem, onde se pode desejar o texto e colocá-lo em circulação. O segundo espaço é aquele pensado como transfereencial, que classicamente tem uma direção, de um diretor ao seu auditório. No entanto, aqui também se apresenta uma modificação crucial, pois esse relacionamento de transmissão precisa ser alterado:

“Mesmo nesse sentido, entretanto, essa relação não é segura: não digo o que sei, exponho o que faço;

social emerge sem um vínculo apaixonado com aqueles de quem depende. É precisamente esta dependência primária que condiciona a formulação e regulação política dos sujeitos sociais e se converte em instrumento de sua submissão. Cabe destacar, no entanto, que segundo sustenta Butler, esta dependência primária, este apego à submissão, nada mais é do que produto das gestões de poder. Ou seja, a submissão é entendida aqui como o resultado de uma prática reiterativa em que, como já dissemos, poder e discurso se encontram aliançadas. A autora ainda aponta que, se nenhum sujeito pode emergir sem este vínculo formado na dependência, ninguém pode se permitir vê-lo. Sem poder não é possível que o sujeito emerja, mas sua emergência acarreta a negação de tal intervenção.

Para Butler, o problema da constituição das identidades supõe levar em conta tanto os meios discursivos e ideológicos que intervêm no processo de identificação e que operam através do mecanismo da interpelação, quanto os mecanismos psíquicos de poder que fazem da sujeição a condição necessária para que a referida interpelação se execute exitosamente. Neste sentido, a autora compreende as identidades como constituições discursivas que se apresentam como naturais, criando a ilusão de uma substancialidade prévia e escondendo as relações de poder que as constituem, quando nada mais são do que o efeito de práticas reiterativas de poder situadas sócio-historicamente e que, portanto, encontram-se abertas à mudança. Mas devemos ainda acrescentar, tal como sustenta Butler, que as trajetórias de poder a partir das quais se cristaliza uma ordem de relações diferenciais se articulam também por meio de pontos de exclusão que produzem um exterior, um resto não integrado, como limite necessário que funda e sustenta a ordem social e as identidades ao mesmo tempo

não estou envolto no discurso interminável do saber absoluto, não estou recolhido no silêncio terrificante do Examinador (todo professor – e está aí o vício do sistema – é virtualmente um examinador), não sou nem um sujeito sagrado (consagrado) nem um companheiro, mas apenas um regente, um operador de sessão, um regulador: aquele que dá regras, protocolos, não leis. O meu papel (caso tenha algum) é liberar a cena onde vão estabelecer-se transferências horizontais: o que importa, em tal seminário (o lugar do seu sucesso), não é a relação dos ouvintes com o diretor, mas sim a relação dos ouvintes entre si.” (BARTHES, 2012: 413)

O terceiro espaço é o que chamava de textual. Não importa o objetivo do seminário, seja ele a escritura de um livro ou sua própria realização, ele já é um texto. A maneira como o agrupamento se relaciona determina sua “inscrição como significância” (BARTHES, 2012:414). Os textos podem ser práticas, ou, neste caso, performances do docente em relação aos seus alunos. Nenhum espaço pode se sobrepor ao outro, cada um é o suplemento de alteridade do outro, tornando as relações sempre indiretas no que se entende como pedagogia, embora os contatos sejam diretos.

O que se busca nessa aliança do seminário barthesiano com a docência performativa é o reconhecimento da produção de diferenças. O momento de interação serve como possibilidade para que haja uma “originalização” dos corpos tomados um a um (BARTHES, 2012: 415). Não há mais uma mera reprodução de papéis e uma centralidade abusiva do docente. O contato desfaz as hierarquias para a construção criativa das identidades e alteridades em relação performativa.

E se houver o risco dessa docência performativa não agradar os membros dessa grande assembleia discente? Pois os alunos podem exercitar a figura do cúmulo em que se repete a sensação de negatividade, pois lhes foi negada alguma explicação ou sentido exigido: esse

que as desestabiliza. Neste ponto, cabe destacar a influência da psicanálise lacaniana na teoria de Judith Butler no que diz respeito ao caráter constitutivo da falta, da ausência que atravessa o sujeito e a ordem simbólica. Portanto, tanto Jacques Lacan⁹ quanto Butler postulam o caráter incompleto de toda totalidade na medida em que sempre se supõe uma exclusão que abre espaço para a indeterminação. Para Butler, são precisamente os mecanismos de interpelação e sujeição aqueles que, ao mesmo tempo que habilitam a assunção de um sexo e de identificações afins ao imperativo heterossexual, excluem e repudiam outras. Ou seja, as identidades de gênero têm lugar mediante uma operação diferencial que supõe a produção de um exterior constitutivo como o humanamente inconcebível, onde o gênero não é *consequência* do sexo e as práticas do desejo não são consequências nem do sexo nem do gênero. De fato, a autora sustenta que mesmo construindo identidades a partir do excluído, tais descrições inclusivas produzem inadvertidamente novos locais de oposição, de resistências, rejeições e negações. Daí que Butler destaca a impossibilidade de estabelecer finalmente e por completo as identidades, na medida em que estas sempre supõem a produção simultânea de um exterior.

Pelo que vimos até aqui, Butler aponta a importância tática da utilização da noção de identidade e defende a posição de seguir utilizando-a, sem por isso deixar de ter em conta que usá-la significa questionar permanentemente as exclusões pelas quais se aplica. Além disso, a autora destaca a impossibilidade das identidades sociais se identificarem com uma enumeração completa e final dos traços como a base do potencial democratizante e de abertura desta cate-

9 Jacques-Marie Émile Lacan (1901-1981) foi um psicanalista francês.

professor “nem sequer foi capaz de responder nossas inquietações”. Uma expressão que combina a indignação intelectual e o fiasco sexual. O professor falha na sua obrigação de fazer o corpo discente gozar (BARTHES, 2012: 415). Não é possível pensar a relação amorosa sem o risco de seu fracasso.

A metáfora sexual em Barthes não tem nada de arbitrária. A textualidade existe apenas em função de algum objeto de desejo, ela se exercita como uma forma de relação sobre e entre os corpos. Em alguma medida, a própria espetacularidade pode ser pensada como um sadomasoquismo escondido e hipócrita que precisa de algum tipo de submissão ornada de racionalidade. No entanto, o processo educativo enquanto performatividade é a compreensão que esse desejo precisa ser explicitado sobre os corpos passantes e efêmeros e que precisa reconhecer que a enunciação é sempre uma fisicalidade que compõe a assembleia comunal. O texto precisa ser pensado como uma conversação e o corpo é o “futuro daquilo que se diz ‘entre nós’” (BARTHES, 2012: 417)

O docente não é apenas alguém que ensina ou permite a aprendizagem, elementos importantes, mas não os únicos nas relações performativas barthesianas. O ensino é o saber anterior que é simplesmente transmitido pelo fluxo dos enunciados. Na aprendizagem o mestre trabalha sobre si mesmo diante do aluno em que silenciosamente revela seus sentidos, assim como um ator do teatro Nô mostra aos aprendizes o que faz e o que evita para realizar sua performance diária. Entre essas práticas performativas acrescenta a maternagem:

“Quando a criança aprende a andar, a mãe não discorre nem demonstra; ela não ensina o andar, não o representa (não anda diante da criança): ela sustenta, encoraja, chama (recua e chama); incita e envolve: a criança busca a mãe e a mãe deseja o caminhar da criança”. (BARTHES, 2012: 418)

goria. Assim, a proposta política de Judith Butler consiste precisamente em repensar de maneira radical as construções ontológicas da identidade de maneira tal que se alcance liberar a teoria feminista do imperativo de construir uma identidade política com uma base única ou constante. E isto porque, segundo a autora, as práticas excludentes que operam na constituição de uma identidade tal, paradoxalmente limitam as mesmas opções culturais que o feminismo deveria abrir, determinando aos mesmos ‘sujeitos’ que espera representar e liberar.

O “nós” feminista é sempre e somente uma construção fantasmática, que tem seus propósitos, mas que nega a complexidade e a determinação internas do termo, e só se constitui por meio da exclusão de parte da clientela, que simultaneamente busca representar (BUTLER, 2018:245).

Deste modo, Butler apresenta uma crítica clara ao marco fundacionista a partir do qual se tem organizado o feminismo como uma política identitária. É neste sentido que a autora propõe questionar as “mulheres” como sujeito do feminismo na medida em que se trata de uma categoria que supõe uma ação colonizadora. Isto é, insistir na coerência e unidade da categoria das mulheres nega a multiplicidade de diferenças de classe, raciais, políticas e culturais que existem em seu interior. Ainda mais, nega a participação daqueles corpos abjetos excluídos do quadro hegemônico heterossexual vigente, daqueles seres que não se sentem identificados com o sistema binário de gêneros e que, portanto, estão longe de sentir-se representados pela própria categoria de mulheres. Mas não é por isso que se trata de produzir uma identidade mais inclusiva que leve em conta diferentes componentes para que seja completa, não se trata de desenvolver uma categoria ampliada de mulheres nem uma identidade internamente múltipla, já que como vimos

O professor como uma mãe, não como um discurso demagogicamente construído para um público desatento, mas como uma experiência recheada de equívocos e que não controla os resultados: confia e ama em primeiro e último lugar. A performance educativa enquanto vivência de um afeto. A necessidade de se recusar a transmissão direta em vários momentos para assim produzir uma compreensão original que já está no corpo discente. Todos colocam em circulação o objeto a ser produzido por uma afetividade relacional.

Indo mais além, um docente que deseje questionar sua relação com o aspecto espetacular precisa reconstruir suas relações no momento em que encontra esses corpos discentes. Precisa pensar conforme a proposta artaudiana vista por Derrida, abandonando o fechamento da representação para a reconstituição de uma arquimanifestação da força vital (DERRIDA, 2014: 347). O filósofo percebe a revolução estética proposta por Antonin Artaud²⁶ ao questionar toda uma tradição clássica de teatro e possibilitar uma revolução de linguagem que não cabe dentro de estruturas determinadas. O texto literário cederá lugar ao gesto e com isso se redefinirá a noção de texto como uma prática. Constitui-se uma nova linguagem em que o fonético perde seu estatuto hierárquico para que todos os elementos disponíveis possam compor uma nova escrita enquanto hieróglifo.

Ao pensar em uma escrita pictográfica, Artaud traz a possibilidade de se criar uma linguagem imagética. Nesse sentido, todas as formas de discurso que compõem a encenação ganham a mesma importância em sua esteticidade. Pensando em termos de uma performatividade educativa, pode-se dizer que todas as práticas

26 Antoine Marie Joseph Artaud, conhecido como Antonin Artaud (1896-1948), foi um poeta, ator, escritor, dramaturgo, roteirista e diretor de teatro francês.

toda identidade se funda na base da exclusão de certa particularidade. De fato, a questão é aceitar a incompletude de toda identidade. Nas palavras da autora:

A tarefa consiste em reconfigurar este “exterior” necessário como um horizonte futuro, um horizonte no qual sempre se estará superando a violência da exclusão. Mas também é igualmente importante preservar o exterior, o local onde o discurso encontra seus limites, onde a opacidade do que não foi incluído em um determinado regime de verdade cumpra a função de um local desbaratador da impropriedade ou da impresentabilidade linguística e ilumine as fronteiras violentas e contingentes desse regime normativo precisamente demonstrando a sua incapacidade de representar aquilo que poderia constituir uma ameaça fundamental à sua continuidade (BUTLER, 2019:91).

É neste sentido que Butler propõe uma política de coalizão que, longe de tentar alcançar um conteúdo completo e inclusivo, favoreça o diálogo entre diversas posições, aceitando a multiplicidade, a ruptura e a fragmentação no interior do coletivo. Trata-se de uma coalizão aberta que criará identidades que se instauram e se abandonam provisoriamente em função dos objetivos políticos do momento. Uma coalizão que transcenda as categorias simples de identidade e, deste modo, consiga combater a violência própria que acarreta toda constituição identitária ao desconhecer suas próprias exclusões. Assim, “talvez, paradoxalmente, a ideia de ‘representação’ só venha realmente a fazer sentido para o feminismo quando o sujeito ‘mulheres’ não for presumido em parte alguma” (BUTLER, 2018:25).

Assim, Judith Butler propõe compreender as identidades como o efeito de práticas reiterativas de poder que produzem o que nomeiam ao mesmo tempo que constituem o que escapa à norma como seu exterior. Assim, “esta matriz excludente mediante a qual se formam os sujei-

realizadas pelo docente em aula e em colaboração com os discentes acabam por ter a mesma relevância na constituição do processo educativo. Tudo se torna acontecimento e pode servir para alavancar a educação dos corpos presentes.

Outra comparação semelhante se faz no sonho. O teatro da crueldade artaudiano é um teatro onírico em que todos os elementos têm o mesmo estatuto e a palavra que tinha prioridade se torna um objeto entre outros. Assim sendo, cada atividade dentro da narrativa do sonho pode funcionar como uma intervenção própria, não sendo hierarquizada previamente. A representação se desfaz nesta libertação de seu caráter substitutivo e pode ver que cada signo se associa indefinidamente a tantos quantos forem possíveis em uma cadeia sucessiva de relações. Para isso não pensa em um onirismo psicanalítico que implicaria em um sentido a ser desvendado e explicado. O ato de sonhar não é algo espontâneo e aleatório, mas expressão de uma necessidade, de uma crueldade metafísica.

Apresenta-se um teatro que não busca a representação ou um mistério inconsciente, mas a experiência de uma nova consciência necessária a todos, pois é uma crueldade por ser uma exposição da lucidez (DERRIDA, 2014: 354). O que é importante contar aqui é que sua ideia de um teatro da crueldade é uma impossibilidade, algo que não se pode definir ou prescrever de modo que haja uma tradição reconhecida. A gramática deste teatro está sempre por encontrar.

O teatro artaudiano rejeita o estatuto privilegiado conferido tradicionalmente à palavra, mas também se afasta da abstração como manifestação de uma totalidade de sentido ou sentidos que não pode ser consumida (DERRIDA, 2014: 356). Não se acumulam ou justapõem as artes para um criar uma meta-arte, não existe uma mensagem maior a que todas as partes

tos requer a produção simultânea de uma esfera de seres abjetos, daqueles que não são “sujeitos” mas que formam o exterior constitutivo do campo dos sujeitos” (BUTLER, 2019:19). Trata-se do domínio dos corpos ininteligíveis, corpos impensáveis, insuportáveis, descontínuos, corpos que não chegam a ter importância no contexto da hegemonia heterossexual. Mas que oposição poderia oferecer a esfera dos excluídos à ordem hegemônica? De que forma esses corpos abjetos podem expor o caráter construído das identidades, abrindo caminho para uma luta pela redefinição de corpos que importam? Neste contexto, é a partir das noções de paródia e subversão que Butler vai propor pensar a possibilidade de transformação social e política.

Partindo da noção de performatividade tal e como é desenvolvida por Judith Butler, isto é, como a reiteração ritualizada de práticas e normas que produzem aquilo que nomeiam assim como seu exterior constitutivo, podemos destacar dois tipos de efeitos desta prática reiterativa. Em primeiro lugar, a naturalização é entendida aqui como o resultado da reiteração da norma hegemônica que, deste modo, consegue esconder o caráter historicamente construído das identidades, apresentando-as como entidades completas e essenciais. Por outro lado, se entendermos que toda repetição de práticas supõe a abertura de certa brecha entre a ação que está sendo realizada e a regra atualizada, Butler dirá que é ali onde radica, em potência, a possibilidade de produzir *performances* paródicas que, a partir do retorno perturbador do excluído, consigam expor o caráter histórico, político e construído do ordenamento social e das identidades. As práticas paródicas são, portanto, entendidas como o efeito potencial daquelas repetições que, longe de reproduzir as identidades hegemônicas consideradas como naturais, dão

devam coincidir para que se realize. Da mesma maneira, não se trata de uma apresentação em que se vise a separação racional do espectador, como o teatro brechtiano poderia preconizar. Todos são participantes e de alguma maneira estão envolvidos. Enquanto performatividade se está diante de um evento que não se preocupa em realizar nem uma fagocitose de significado ou um corte epistemológico ideal.

O teatro da crueldade, Derrida nos revela, é antes de tudo um teatro político em outros moldes. É o seu caráter enquanto festa que deve superar sua função transmissora, não se preocupando em defender uma ideologia específica, mas permitir a manifestação comunitária em todas as suas formas: “(...) O ideal da festa pública em substituição à representação e um certo modelo de sociedade presente a si” (DERRIDA, 2014: 358). Não se delega nenhum valor ou se deixa a expressão vinculada a uma suplência ou qualquer outra forma de representação.

Dessa maneira, se aprende com o pluriartista francês a importância performativa de uma corporalidade presente. Não se visa obter a ilusão da repetição que a representação traz. Não se atende a métodos que mantêm a atenção preparada para a absorção de um conteúdo que deve ser lembrado tal qual foi exposto. Por isso se pode dizer com Derrida: “permanecerá sempre o inacessível limite de uma representação que não seja representação (...) de um presente que não se repete, isto é, de um presente fora do tempo, de um não-presente” (DERRIDA, 2014: 362).

A aula também pode ser vista como esse teatro que não representa algo determinado. A performatividade permite que o surgimento de uma nova consciência nas relações coloque em movimento um teatro que está no limite da possibilidade teatral e uma aula que está no limite da possibilidade pedagógica. Busca-se em

lugar a configurações de gênero que desestabilizam a identidade substantiva ao expor o caráter historicamente construído e excludente de toda constituição identitária. Deste modo, quando a desorganização e desintegração do campo de corpos perturba a ficção reguladora de coerência heterossexual, o ideal regulador aparece exposto como uma norma e uma ficção que se disfarçam, como uma lei de desenvolvimento que regula o campo sexual que se propõe a descrever. Neste sentido, “o estranho, o incoerente, o que está “fora” da lei, que nos dá uma maneira de compreender o mundo inquestionado da categorização sexual como um mundo construído, e que certamente poderia ser construído diferentemente” (BUTLER, 2018:191). Assim, Butler propõe uma teoria da capacidade de ação ou agência que, sem negar o poder como condição de sua própria possibilidade, permita pensar o modo em que a interrupção eventual e a proliferação paródica dos regimes reguladores resultem possíveis.

Agora, como consequência desta exibição hiperbólica daquilo considerado original, autêntico, real e até natural, pode se produzir o questionamento acerca das normas e valores hegemônicos que constituem as ‘identidades legítimas’, abrindo caminho para a subversão da ordem simbólica vigente. Aquilo que seja ou não subversivo dependerá, segundo Butler, do contexto sócio-político particular no qual se produzem os atos paródicos, e qualquer tentativa de estabelecer um critério geral corre o risco de ser reincorporado e ressignificado pela ordem hegemônica. Em outros termos, o fato de que uma ação seja efetivamente reprodutora ou subversiva da ordem dependerá da forma específica que adote a repetição na relação à distância entre o contexto anterior e o atual, ou entre a regra e sua atualização efetiva. Ou seja, a ação performativa

ambos a repetição daquilo que não pode ser repetido. Eventos de uma “repetição originária da diferença no conflito das forças” (DERRIDA, 2014: 364-365). Uma aula, dessa maneira, não tem fim. Ela “sempre já começou, pois o limite circular no interior do qual a repetição da diferença se repete indefinidamente, isto é, o seu espaço de jogo” (DERRIDA, 2014: 365). O docente simplesmente solicita em aula e joga com o discente.

O performativo é essa repetição impossível que só se articula enquanto linguagem. O docente não escapa completamente do seu processo espetacular representacional, mas pode conceber estratégias próprias que o deixem em desamparo metafísico. Retorna-se aqui aos processos terapêuticos da linguagem filosófica wittgensteiniana. A prática espetacular na educação se constitui como uma relação que não percebe sua inserção linguística própria no relacionamento docente-discente, senão como uma produção específica de resultados. Dando sentido em educação à visão dos jogos de linguagem de Ludwig Wittgenstein, invariavelmente há um reconhecimento do próprio processo de envolvimento do docente em suas atitudes em relação aos alunos. Não há espaço para uma linguagem que prevê algo para além de si mesma, isto remeteria a uma concepção reducionista na medida em que suas proposições levariam a uma função prisioneira de um sentido, quando existem, na verdade, diversas formas de uso.

-É possível perceber nesse caso que considerar o processo de educação apenas como um procedimento que visa somente a um resultado configura uma forma de uso, mas não se deixa antever o que a participação no próprio jogo pode acarretar. A partir da assertiva de Wittgenstein sobre os jogos no parágrafo 66 de suas investigações filosóficas, “Não pense, mas olhe!” (WITTGENSTEIN, 2014: 51), ao comentar as relações entre os diversos tipos de jogos, encon-

por si mesma não é subversiva, mas pode tornar a ser se conseguir evitar ser domesticada e colocada novamente em circulação como instrumento de hegemonia cultural. Entende-se então que se trata, portanto, de compreender em cada contexto particular como aquilo que foi excluído poderia se produzir como um retorno perturbador, não apenas como oposição imaginária, mas como desorganização capacitadora. Trata-se da possibilidade e o dever de ultrapassar os limites da identidade através de uma política de tradução cultural que, a serviço da luta pela hegemonia, atinja a articulação de movimentos sociais que deem lugar a uma repetição das normas que não suponha seu reforço, mas seu deslocamento, uma reelaboração específica que transforma a abjeção em ação política.

Assim, Judith Butler se propõe refletir acerca do caráter paródico ou potencialmente subversivo do travestismo no contexto de uma hegemonia heterossexual que modela questões sexuais e políticas. Para isso, a autora retoma Newton quando argumenta que a travesti supõe uma dupla inversão: por um lado, a aparência “exterior” é feminina, mas sua essência “interior” (do corpo) é masculina; e, ao mesmo tempo, simboliza-se a inversão oposta, isto é, sua aparência “exterior” (o corpo, o gênero) é masculina, porém sua essência “interior” (o eu) é feminina. A partir disso, Butler sustenta que esta contradição que supõe colocar em ação o travestismo permite distinguir três dimensões de realidades corpóreas significativas: o sexo anatômico, a identidade de gênero e a atuação de gênero. Neste caso em que a anatomia é diferente do gênero e estes dois são diferentes da atuação de gênero, ou seja, onde se produz uma dissonância entre sexo e gênero e entre gênero e atuação, expõe-se a experiência de gênero, que anteriormente aparecia naturalizada como unidade, como uma ficção

tra-se a evidência necessária para se lidar com o problema. Não basta uma generalização abstrata que busca sínteses peremptórias, pois elas impedem a participação nos jogos da linguagem. Por essa razão é preciso perceber o processo terapêutico que pode trazer vida a uma estrutura reificada de significações estanques.

Uma terapia filosófica é capaz de demonstrar, pelo próprio uso que se faz da linguagem, como as determinações dogmáticas de conceitos acabam por impedir os processos criativos necessários à educação. As confusões de natureza conceitual podem ser dissolvidas, não por serem colocadas em um novo modelo metafísico-conceitual, mas por se colocarem em performance. Uma aula sempre corre o risco de ser colocada dentro de dogmas fechados a partir das atitudes do docente, mas ele também pode ser capaz de estabelecer solicitações, no sentido de Derrida, e assim recuperar a vida das relações envolvidas. Diálogos polifônicos entre os interlocutores, no caso o docente e os discentes, podem mostrar como o aspecto de obter a atenção com um pequeno show não é suficiente para que se tenha um processo de ensino-aprendizagem. Pensar dessa maneira implicaria em servir a uma lógica fria e rígida que prende os envolvidos em verdades transcendentais, mas que são tratadas como casuais. “O professor precisa passar a matéria de modo divertido”, “o professor cumpre seu papel para que os alunos continuem voltando para a aula”, “um bom professor traz resultados práticos”; são algumas das crenças que circulam uma espetacularização da docência.

O que se visa mostrar é que isso não sustenta uma educação em que haja um engajamento discente. Por trás de frases feitas não há espaço para a atividade do aluno. Uma educação performativa faz encenações terapêuticas que renovam a linguagem da aula e assim permitem o espaço para a colaboração e a destituição de

reguladora da coerência heterossexual. Neste sentido, a paródia sublinha o caráter ilusório do sexo como substrato substantivo permanente ao qual aparentemente aderem o gênero e o desejo. Não pressupõe então que haja um original imitado por tais identidades paródicas. Pelo contrário, trata-se da paródia da noção mesma de um original. É justamente então por meio desse colocar em xeque da relação entre imitação e original que o conceito de uma identidade primária ou essencial é objeto de paródia. Nas palavras da autora,

Ao imitar o gênero, a drag revela implicitamente a estrutura imitativa do próprio gênero - assim como sua contingência [...] no lugar da lei da coerência heterossexual, vemos o sexo e o gênero desnaturalizados por meio de uma *performance* que confessa sua distinção e dramatiza o mecanismo cultural da sua unidade fabricada (BUTLER, 2018:237,238).

O que manifesta o travestismo entendido como paródia é que a identidade original sobre a qual se articula o gênero é em si uma imitação sem uma origem, é uma produção que se apresenta como imitação. Ou seja, a experiência de gênero da travesti produz um efeito paródico que permite evidenciar o caráter imitativo e historicamente construído de toda construção identitária, incluindo especialmente daqueles que são apresentados como originais e naturais. Assim, “o travesti subverte inteiramente a distinção entre os espaços psíquicos interno e externo, e zomba efetivamente do modelo expressivo do gênero e da ideia de uma verdadeira identidade de gênero” (BUTLER, 2018:236). Neste ponto, é possível questionar a “realidade” do gênero, borrando a fronteira entre o real e o irreal; de tal forma que o que invocamos como sua natureza é então apresentada como uma realidade que pode mudar e que é possível ser repensada, como uma área que poderia ser de outra forma.

formas de controle, ainda que de maneira momentânea, possibilitando chances de reconhecimento dos corpos envolvidos fora de um “logos” tradicional. Uma educação precisa ter metas, mas não pode ser reduzida a elas. Com a performance escapa-se da sequencialidade entre causa e efeito, permitindo-se gerar inversões que permitam trilhar caminhos impensados.

Percebe-se que tudo o que se vive em uma aula possui construções históricas que foram organizadas previamente e que implicam na construção de discursos e corpos que possam reproduzi-la. Trazer um momento de educação performativa implicaria em reviver a aula para além das disciplinas ensinadas. As formas de dominância dariam lugar para transformações vivas em que as relações se construiriam no momento do encontro. Conceitos passariam a ser relativizados, identidades não seriam impostas hierarquicamente, corpos poderiam expressar suas ações livremente e a comunicação criaria novas maneiras de sentir e pensar. A performance como modelo crítico e vivo pode ser a ponte para uma educação em constante renovação.

Sonho do dramaturgo: em frente a atores que não conhece, em uma sala de ensaios com muitas, imensas janelas hermeticamente fechadas, ele assume a condição de regente do espetáculo. Cada frase sua, reverberada pelo ambiente de perfeita acústica, transforma-se em gestos, deslocamentos, olhares. Todos os atores reagem a suas pausas, sussurros, gritos. Sucedem-se rubricas, diálogos engendrados em construções inverossímeis. A luz que irrompe do exterior praticamente ofusca o dramaturgo-regente, que enxerga, em muitos momentos, somente as sombras de seus (sim, seus) atores. Sua última lembrança é que não quer acordar.

Sonho do encenador: ele está no meio de uma plateia, sentado em meio a centenas, talvez milhares de pessoas. Olhando à volta percebe que todos estão usando óculos escuros com armações brancas, menos ele. Sente que está sentado em uma arquibancada dura, fria. Procura visualizar o que está acontecendo no palco, mas tem dificuldades para enxergar qualquer coisa, seja pela enorme distância que o separa do proscênio seja pelo fato de não estar usando óculos. Não tem qualquer vergonha em retirar os óculos do rosto da pessoa que está sentada a seu lado. No momento em que faz isto, percebe-se imediatamente sozinho. Agora ele está sentado no fundo de um cinema, completamente vazio. Procura os óculos, mas em seu lugar encontra uma máscara. Percebe que é um sonho porque o filme já começou, e ele nunca entra em uma sala após o início da projeção.

Sonho do professor: caminhando sem parar, vê-se cercado por imensas árvores, tão grandes que não consegue alcançar com os olhos suas copas. Acha um binóculo em seu bolso. Enfiando a mão mais para dentro, descobre que possui uma bússola,

Aula aberta

ou

Um docente que coloca a escritura para pensar

ATO II – CENA 2

um bloco de notas, vários mapas, um computador, lápis de cor e muitas folhas repletas de anotações. Desconfia que todos aqueles objetos não são seus, mas fica em dúvida se está guardando tudo aquilo para outra pessoa ou se está levando a algum lugar onde poderá colocá-los à venda. Procura lembrar, mas sua atenção constantemente é desviada para as placas posicionadas em frente às árvores, onde é possível ler seus nomes e a idade que possuem – algumas chegam a ter mais de 800 anos. Apesar de se encontrar numa floresta fechada – a luz do sol não atravessa a barreira dos galhos –, o chão é extremamente limpo, como se alguém tivesse passado minutos antes dele recolhendo folhas e marcando o caminho. Continua caminhando sem parar – mesmo nos momentos em que lê as placas parece-lhe que não está parado, como se estivesse em uma esteira rolante. Não percebe o momento que acorda e, como esquece o que sonha, não irá recordar de nada já no café, visto que não mantém um bloco de anotações ao lado da cama.

Bloco de notas do pesquisador. Performance = corpo. Performance, dramas sociais e estéticos, papéis sociais e comportamento restaurado. Educação performativa, estudos da performance, corpo em situações de ensino e aprendizagem, corpo que interfere nas conjunturas educacionais, outras possibilidades de ações reflexivas, intervenção objetivada por emancipação. Cotidiano como campo teatralizado. A performance traz completude à experiência, canaliza-se em sua capacidade de produzir experiências. Comunicação multicêntrica (entre-lugar) e periférica (vasa pelas bordas). Performance enquanto discurso e provocação, lugar de borramento de fronteiras, indistinção entre corpo e contextos.

Cena 2

Cenário: Acende uma luz baixa em cena. O palco está vazio. Ouve-se o áudio.

Voz - Agradecemos a presença de todas, todos e todes. É com grande satisfação, e um certo pesar, que esta instituição tem o prazer de apresentar o seminário Aula Aberta. Onde pode ser que alguns enxerguem um fim, podemos também vislumbrar um começo. Um recomeço. Para esta mesa, hoje não contaremos com uma mesa, foi o que os professores nos pediram. Com vocês, os professores que fazem a educação ser um processo contínuo de revisão das formas, dos meios e dos sujeitos. Uma revisão do começo e do fim.

(Abre-se a cortina do espaço lateral. Vê-se o ciclorama branco, sobre o qual são projetadas uma sequência de imagens de educadoras e educadores em situações diversas de ensino e aprendizagem. A ideia é que essa seleção de imagens seja alimentada gradativamente também com novas fotografias enviadas por educadoras e educadores que se sintam estimuladas em enviá-las após terem assistido à peça.)

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução: Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ADÓ, Máximo Daniel Lamela; CORAZZA, Sandra Mara. *A escrita sociográfica como didática transcriadora e produtora de presença*. In: Educação Temática Digital, Volume 17, Número 2, Campinas/SP (maio/agosto de 2015), p. 271-287.

ALENCAR, José de. *O guarani*. São Paulo: Ática, 1996.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparatos ideológicos de Estado*. Tradução: Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

AUSTIN, John L. *Quando dizer é fazer. Palavras e ação*. Tradução: Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BALESTRERI, Silvia. *Teatro sem espetáculo: algumas pistas*. V Congresso da Associação Brasileira de Artes Cênicas. 2008, Belo Horizonte/MG. Portal ABRACE (online). Disponível em: Teatro Sem Espetáculo: algumas pistas | Balestreri | Anais ABRACE (unicamp.br). Visitado em 06/05/2021.

BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Tradução: Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. *Aula*. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007a.

_____. *Escritos sobre teatro*. Tradução: Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2007b.

_____. *Mitologias*. Tradução: Rita Buongiorno e Pedro de Souza. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1993.

_____. *O grau zero da escrita*. Tradução: Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *O prazer do texto*. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. *O rumor da língua*. Tradução: Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BELLO, Samuel Edmundo Lopez; OGLIARI, Lucas Nunes. *A matematização como produção simbólico-situada: o que dizer da produção de saber sob uma perspectiva wittgensteiniana*. In: Abordagens filosóficas contemporâneas em educação – docências, matemáticas e subjetivações. Organização: Gilberto Silva dos Santos, Renata Sperrhake e Samuel Edmundo Lopez Bello. São Leopoldo: Oikos, 2018.

_____; OLIVEIRA, Luís Fabiano de. *Atos performativos e movimentos do acaso*. In: Uma historiografia terapêutica de acasos. Organização: MIGUEL, Antonio; VIANNA, Carlos Roberto; CORRÊA, Júlio Faria. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

BENE, Carmelo. *Il teatro senza spettacolo*. Venezia: Marsilio Editori, 1990.

_____. *La ricerca impossibile – biennale teatro '89*. Venezia: Marsilio Editori, 1990.

BLANCHOT, Maurice. *O livro por vir*. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BUCHHOLZ, Kai. *Compreender Wittgenstein*. Tradução: Vilmar Schneider. Petrópolis: Vozes, 2009.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam*. Tradução: Verônica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

_____. *Problemas de gênero*. Tradução: Renato Aguiar. Revisão: Joel Birman. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CÍCERO, Antonio. *Guardar*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. *Wittgenstein: linguagem e mundo*. São Paulo: Annablume, 1998.

CRITCHLEY, Simon; DERRIDA, Jacques; LACLAU, Ernesto; RORTY, Richard. *Desconstrução e pragmatismo*. Organização: Chantal Mouffe. Tradução: Victor Dias Maia Soares. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

CULLER, Jonathan. *Sobre a desconstrução: teoria e crítica do pós-estruturalismo*. Tradução: P. Burrows. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1997.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DERRIDA, Jacques. *La Diseminación*. Tradução: José Martín Arancibia. Madrid: Editorial Fundamentos, 1997.

_____. *A escritura e a diferença*. Tradução: Maria Beatriz Marques Nizza da Silva, Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. *Espectros de Marx*. Tradução: Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. *Gramatologia*. Tradução: Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. *Glas*. Nebraska: University of Nebraska Press, 1986.

_____. *História da mentira: prolegômenos*. Tradução: Jean Briant. Preparação da tradução: Hermínia Antonia G. Bernardini. Revisão da tradução: Leyla Perrone-Moisés. In: Estudos Avançados, Volume 10, Número 27 (1996), Portal de Revistas da USP.

_____. *Margens da filosofia*. Tradução: Joaquim Torres Costa e Antônio M. Magalhães; revisão técnica: Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papyrus, 1991.

_____. *O monolinguismo do outro ou a prótese de origem*. Tradução: Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001.

_____. *Políticas da amizade*. Tradução: Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2003.

_____. *Posições*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ECO, Umberto. *Kant e o ornitorrinco*. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. Rio de Janeiro: Record, 1998.

FISCHER-LICHTE, Erika. *Estética de lo performativo*. Tradução: Diana González Martín e David Martínez Perucha. Madri: Abada Editores, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução: Roberto Machado. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução: Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade – 12 lições*. Tradução: Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ICLE, Gilberto. *Da performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática*. In: Performance e educação. Organização: ANDRADE, Marcelo Pereira. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

_____; DAL BELLO, Márcia Pessoa. *Pode o professor ser um performer?* In: 36ª Reunião Anual da ANPED, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia/GO. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt24_trabalhos_pdfs/gt24_2704_texto.pdf. Consultado em 15/03/2022.

LÉVINAS, Emmanuel. *Outramente que ser ou mais-além da essência: o argumento*. Tradução: Cristiano Cerezer. Supervisão da tradução: Marcelo Fabri. In: Thaumazein, Ano V, Número 10, Santa Maria (dezembro de 2012), p. 156-186.

_____. *Totalidade e infinito*. Tradução: José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 2008.

MIGUEL, Antonio; VIANNA, Carlos Roberto. *tigres, talos e deuses ex-machina*. In: Wittgenstein na educação. Organização: Antonio Miguel, Carlos Roberto Vianna e Carolina Tamayo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

_____. *Historiografia e terapia na cidade da linguagem de Wittgenstein*. In: Bolema, volume 30, número 55, Rio Claro/SP (agosto de 2016), p. 368-389.

_____. *A terapia gramatical-desconstrucionista como atitude de pesquisa (historiográfica) em educação (matemática)*. In: *Perspectivas da Educação Matemática*, Volume 8, Número Temático, Campo Grande/MS (2015), p. 607-647.

OLIVEIRA, Luís Fabiano de. *Um teatro sem espetáculo em Carmelo Bene*. Dissertação de Mestrado em Artes Cênicas. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

PAIXÃO, Alexandre. *Professor, dê seu show*. 2010. E-book. Disponível em: <https://hotmart.com/pt-br/marketplace/produtos/e-book-professor-de-o-seu-show/J55587477W>. Visitado em 10/10/2022.

PAVIS, Patrice. *Dicionário da performance e do teatro contemporâneo*. Tradução: Jacó Guinsburg, Marcio Honório de Godoy e Adriano C. A. e Souza. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PIAZZI, Pierluigi. *Aprendendo inteligência*. São Paulo: Aleph, 2008a.

_____. *Estimulando inteligência*. São Paulo: Aleph, 2008b.

_____. *Ensinando inteligência*. São Paulo: Aleph, 2009.

PINEAU, Elyse Lamm. *Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva*. In: *Revista Educação e Realidade*, volume 35, número 2. Porto Alegre (agosto/2010), p. 89-113. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/14416>. Visitado em 18/12/2022.

RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações*. Tradução: Marcos Fontes Sá Correia. Porto: Rés Editora, 1989.

RORTY, Richard. *Ensaio sobre Heidegger e outros: escritos filosóficos*. Tradução: Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1999.

ROSA, João Guimarães. *Tutameia – terceiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHAEFER, Edith Janete. *Presentificação espetacular: percursos para uma pedagogia do olhar*. Dissertação de mestrado em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

SILVA, Pedro Luís Braga. *Performances do professor: todo professor tem um pouco de ator*. Dissertação de mestrado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019.

SOLLERS, Philippe. *Un passo sobre la luna*. In: DERRIDA, Jacques. *De la gramatologia*. Tradução de Oscar del Barco e Conrado Ceretti. Revisão: Ricardo Potschart. Cidade do México: Siglo XXI Editores, 1986.

SZYMBORSKA, Wislawa. *Poemas*. Tradução: Regina Przybycien. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

VATTIMO, Gianni. *Diálogo com Nietzsche*. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Tradução: Marcos G. Montagnoli. Revisão da tradução e apresentação: Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. *Tractatus Logico-Philosophicus*. Tradução: Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

WOLFF, Francis. *Por trás do espetáculo: o poder das imagens*. In: Muito além do espetáculo. Organização: Aduino Novaes. São Paulo: Senac, 2005.

REPOSITÓRIO AFETIVO

BONATTO, Mônica Torres. *Professor-performer, estudante-performer: notas para pensar a escola*. 2015. 125 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/117825>.

CONTE, Elaine. *Aporias da performance na educação*. 2012. 283 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/40493>

CORRÊA, Júlio Faria. “*He War*”. 2015. 156 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254071/1/Correa_JulioFaria_D.pdf>.

DAL BELLO, Márcia Moura Cordeiro Pessoa. *Performances docentes: um estudo a partir da prática de professoras de teatro*. 2013. 155 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/85184>.

FUÃO, Anna Schumacher Eder. *Performances de tempos e espaços na escola: um estudo com professoras da rede pública*. 2015. 110 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/115953>.

GABARDO JUNIOR, Jair Mario. *Ensino da dança e a educação performativa: possibilidades de corpo na (re)criação do espaço escolar*. 2020, 167 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Setor de Educação. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/67882>.

MANZAN, Adriana Lino Alcantara. *Contando histórias na sociedade do espetáculo*. 2005. 123 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), Departamento de Ciências Humanas. Disponível em: <http://localhost:8080/tede/handle/tede/1275>.

MELLO, Mariana de Oliveira Felsky. *Corpo e(m) performance nas aulas de educação física: produção de sentidos em perspectiva verbo-visual*. 2016. 119 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Setor de Educação. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/44621>.

MELO, Caio Monteiro. *Aparências valorizadas e contornos sublinhados: a construção do corpo e da imagem do docente televisivo na Fundação Universidade do Tocantins*. 2009. 119 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade de Educação. Disponível em:

<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10194>

RACHEL, Denise Pereira. *Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer*. 2013. 166 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Instituto de Artes. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/86833>>.

SCHAEFER, Edith Janeth. *Presentificação espetacular: percursos para uma pedagogia do olhar*. 2011. 95 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/35088>.

SEHN, Carina. *Um corpo performático para romper com a representação*. 2014. 95 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/102331>.

SILVA, Pedro Luís Braga. *Performances do professor: todo professor tem um pouco de ator*. 2019. 206 f. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Educação.